

Daniele Souza Freitas Pacheco

**A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística, como  
requisito parcial para a obtenção do  
Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio de  
Arantes Leite

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dulce  
Márcia Cruz

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do  
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pacheco, Daniele Souza Freitas  
A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / Daniele Souza Freitas  
Pacheco ; orientador, Tarcísio de Arantes Leite ;  
coorientadora, Dulce Márcia Cruz. - Florianópolis, SC,  
2015.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-  
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Relato de experiência. 3. Narrativas  
Digitais. 4. Digital Storytelling. 5. Multiletramentos. I.  
de Arantes Leite, Tarcísio . II. Márcia Cruz, Dulce . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Linguística. IV. Título.

Daniele Souza Freitas Pacheco

## **A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Florianópolis, 09 de julho de 2015.

---

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura  
Coordenador do Curso

### **Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Tarcísio, de Arantes Leite  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dulce Márcia Cruz  
Coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Josias Ricardo Hack  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Viviane Maria Heberle  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira  
Universidade Federal de Santa Catarina



## **AGRADECIMENTOS**

Sou extremamente grata aos meus pais, Pedro e Sirlei, por toda dedicação dispensada a mim. Ao meu esposo, Renan, pela paciência, apoio e principalmente pelas sugestões que contribuíram muito para conclusão deste estudo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Tarcísio, e a minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dulce, por todo auxílio neste longo processo de pesquisa. Em especial, ao Prof. Josias que me apresentou a temática que se tornou o foco desse trabalho. Aos professores membros das bancas de qualificação e defesa pelas contribuições, tão valiosas para esse estudo.

Aos professores e colegas com os quais convivi durante as disciplinas que frequentei no Programa de Pós-graduação em Linguística, pelas experiências compartilhadas.

Também sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os alunos do terceiro ano do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com habilitação em Hospedagem que participaram dessa pesquisa, e, principalmente aos dois professores que aceitaram o desafio e tornaram esse trabalho possível.



“Uma verdade é certamente óbvia: por mais que a narrativa seja um de nossos reluzentes prazeres, ela é coisa séria. Para o bem ou para o mal, ela é o nosso meio preferido, quiçá obrigatório, para expressar as aspirações e vicissitudes humanas – as nossas próprias e as das outras pessoas”.

(Jerome Bruner)





## RESUMO

Esta dissertação abrange a prática pedagógica de produção de narrativas digitais baseadas na metodologia de Digital Storytelling (DS), que consiste na criação de narrativas audiovisuais curtas utilizando fotos, imagens, músicas, gravação da voz, dentre outros recursos. O campo de investigação da pesquisa envolveu dezesseis alunos e dois professores do terceiro ano do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com habilitação em Hospedagem de uma escola pública estadual localizada no município de Imbituba, Santa Catarina. A proposta educativa desenvolvida em parceria com os educadores era de que os alunos relatassem suas experiências relacionadas às viagens de campo através da produção e socialização de narrativas digitais, ao invés dos relatórios escritos costumeiramente feitos. Para tal, ministrou-se uma oficina de DS aos educandos. O objetivo primordial deste estudo consistiu em interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos à atividade de relatar experiências por meio da produção e socialização de narrativas digitais. Através da abordagem interpretativa de pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1985) buscou-se triangular os dados gerados a partir de questionários escritos, entrevista em grupo, observação participante e análise dos vídeos produzidos pelos alunos. As reflexões deste estudo baseiam-se nos trabalhos do Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2009, 2012) acerca dos Multiletramentos; em Street (2003), Barton (1994), Hamilton (2000), Kleiman (1995) a respeito dos Estudos de Letramento; Freire (2011[1996]; 1987 [1970]) tratando-se de concepções educativas; Lambert (2009, 2010), Hartley e McWilliam (2009), Matthews-DeNatale (2008), a respeito da metodologia de DS; dentre outros teóricos. Os dados gerados revelaram que o conjunto de eventos de letramento desenvolvidos durante a pesquisa foram caracterizados pelos alunos como diferente dos eventos e práticas de letramentos vivenciados por eles no contexto escolar. Embora alguns alunos tenham valorizado mais as provas e os trabalhos escritos, muitos atribuíram um caráter dinâmico, divertido e interessante à experiência de produzir e principalmente compartilhar uma narrativa digital. A falta dos recursos tecnológicos necessários para a produção das narrativas em sala de aula consistiu em um fator mais marcante do que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no uso das TDICs. Os maiores desafios enfrentados pelos alunos parecem estar relacionados à concepção do texto narrativo, como a construção do roteiro. Por outro lado, a implementação prática, como o uso dos recursos tecnológicos para concretização da obra, não apresentou o mesmo nível de dificuldade.

Muitos alunos conseguiram articular múltiplas semioses na construção de sua narrativa, no entanto, alguns apresentaram problemas relacionados ao elemento economia (LAMBERT,2006) em suas produções. Os objetivos propostos pelos professores das disciplinas envolvidas, Língua Portuguesa e Hospedagem, foram alcançados. Os dados analisados evidenciam a produção de narrativas digitais com base na metodologia de DS como uma forma profícua e dinâmica de relatar e socializar experiências vivenciadas em viagens a campo.

**Palavras-chave:** Relato de experiência. Narrativas Digitais. Digital Storytelling. Multiletramentos. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This dissertation covers the educational practice of producing digital narratives based on Digital Storytelling methodology, which involves the creation of short audio-visual narratives using photos, images, songs, voice recording and other resources. The field of this scientific research involved sixteen students and two teachers of a third year of High School Integrated with Professional Education with specialization in Hosting of a state public school located in the city of Imbituba, Santa Catarina. The educational proposal developed in partnership with the educators was that the students to report their experiences related to field trips through production and socialization of digital narratives, instead of the written reports customarily done. For this purpose, a Digital Storytelling workshop was ministered to the students. The main objective of this study was to interpret the meanings attributed by the involved subjects to the activity of reporting experience through the production and socialization of the digital narratives. Through the interpretive approach of qualitative research (ERICKSON, 1985) was sought to triangulate the generated data from written questionnaires, group interviews, participant observation and analysis of the videos produced by the students. The reflections on this study are based on the works of New London Group (1996) and Rojo (2009, 2012) about the Multiliteracies; on Street (2003), Barton (1994), Hamilton (2000), Kleiman (1995) concerning the Literacy Studies; Freire (2011 [1996]; 1987 [1970]) regarding educational concepts; Lambert (2009, 2010), Hartley and McWilliam (2009), Matthews-DeNatale (2008), about the DS methodology; and other authors. The generated data revealed that the set of literacy events which were developed during the research were characterized by the students as different of the events and literacy practices experienced by them at their school context. Although some students have most valued the tests and the written assignments, many of them attributed a dynamic, fun and interesting aspect to the experience of producing and mainly sharing their digital narratives. The lack of necessary technological resources to the production of the narratives in classroom consisted of a most significant factor than the difficulties experienced by students in the use of TDICs. The biggest challenges faced by the students seem to be related to the conception of the narrative text, such as the construction of the script. On the other hand the practical implementation, like the use of technological resources for execution of the work, have not showed the same level of difficulty. Many students were able to articulate multiple semiosis in

building their narratives, however, some of them had problems related to the economy element (LAMBERT, 2006) in their productions. The objectives proposed by the teachers of the involved subjects, Portuguese Language and Hosting, have been achieved. The analyzed data evidence the production of digital stories based on DS methodology as a fruitful and dynamic way of reporting and socializing experiences lived in field trips.

**Keywords:** Experiences report. Digital Narratives. Digital Storytelling. Multiliteracies. High School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roteiro abrangendo diversos recursos que serão utilizados...	83
Figura 2- Roteiro em forma de texto .....	84
Figura 3- Roteiro em forma de tópicos temáticos .....	84
Figura 4- Tela programa utilizado para edição das narrativas .....	85
Figura 5 - Troca de materiais via grupo do facebook .....	88
Figura 6- Esclarecendo dúvidas via grupo do facebook .....	88
Figura 7 - Recorte um da narrativa digital de Renata .....	91
Figura 8 - Recorte da narrativa digital “Visitas técnicas” .....	92
Figura 9 - Recorte da narrativa digital “Visita técnica Florianópolis” ..	93
Figura 10 - Recorte um da narrativa digital “FH” .....	95
Figura 11 - Recorte da narrativa digital “Decoração Ecológica” .....	96
Figura 12 - Tela erro no Movie Maker .....	100
Figura 13 - Recorte dois da narrativa digital “FH” .....	109
Figura 14 - Recorte três da narrativa digital “FH” .....	109
Figura 15 - Recorte da narrativa digital “Carrancas” .....	111
Figura 16 - Recorte dois da narrativa digital de Renata .....	120



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Experiência dos alunos com criação e edição de vídeos.....	76
Gráfico 2 – Grau de dificuldade das etapas de produção da narrativa digital..	101





## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Sete elementos de uma narrativa digital .....	48
Quadro 2 – Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento ...	60
Quadro 3 - Mapa dos Multiletramentos.....	66
Quadro 4 - Planejamento oficina de produção das narrativas digitais..	80
Quadro 5 – Os sete elementos de Lambert nas narrativas dos alunos ..	97



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2 NARRATIVAS DIGITAIS .....</b>	<b>33</b>
2.1 DIGITAL STORYTELLING .....	36
2.1.1 História e conceituação .....	36
2.1.2 Digital Storytelling em contextos educativos .....	40
2.1.3 Procedimentos.....	47
<b>3 LETRAMENTO(S) .....</b>	<b>57</b>
3.1 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO .....	57
3.2 MULTILETRAMENTOS .....	60
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>67</b>
<b>5 A PRÁTICA EDUCATIVA DE RELATAR EXPERIÊNCIAS POR MEIO DE NARRATIVAS DIGITAIS.....</b>	<b>75</b>
5.1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO ESCOLAR.....	75
5.2 UM OLHAR SOBRE A OFICINA E AS NARRATIVAS PRODUZIDAS .....	78
5.2.1 O planejamento .....	78
5.2.2 A mediação.....	81
5.2.3 As narrativas digitais dos alunos .....	90
5.3 DIVERSAS PERSPECTIVAS: VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES.....	98
5.3.1 Acerca das etapas e recursos tecnológicos utilizados .....	98
5.3.2 Sobre as múltiplas linguagens .....	107
5.3.3 A respeito da socialização das narrativas digitais .....	116
5.3.4 Quanto à valoração e outros aspectos que subjazem aos eventos de letramento.....	122
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - Tópico guia entrevista em grupo.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário dirigido aos professores .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário dirigido aos alunos.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – Dicas para elaboração do roteiro .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO A – TCLE alunos.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO B – TCLE professores.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO C – Parecer comitê de ética .....</b>	<b>156</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram incorporadas pela sociedade em uma velocidade espantosa, influenciando as relações humanas e a forma de produção de conhecimento. Essas transformações refrataram no campo da linguagem, sendo que os meios impulsionam cada vez mais as multisssemioses. Hoje os sujeitos lidam com imagens, símbolos, ícones, gestos, sons, vídeos, links, entre outros recursos semióticos fundamentais que extrapolam em muito os limites do que é tradicionalmente entendido como “linguagem verbal”.

Cumprir notar que o conceito de linguagem verbal carrega vieses grafos, logo, fonocêntricos que precisam ser revistos pela comunidade acadêmica. A esse respeito Santaella (1983) critica a ilusória crença na linguagem verbal oral ou escrita como meio privilegiado de conhecimento e de interpretação do mundo em detrimento de outras linguagens, as “não-verbais”. De uma forma mais ampla McCleary e Viotti (2011) consideram a manutenção dessa dicotomia insustentável, destacando como oportuna a investigação de como elementos verbais ou não-verbais integram-se na construção de discursos, tanto em línguas sinalizadas quanto em línguas orais.

Para além das múltiplas linguagens, Santaella identifica novos hábitos introduzidos gradativamente entre as décadas de 70 e 80 pela cultura das mídias<sup>1</sup> e intensificados pela cultura digital, segundo a autora “os leitores e espectadores começaram a se transformar também em usuários” (2013, p.48). A comunicação unidirecional própria das mídias impressa e televisiva passa a conviver com o modo interativo e bidirecional impulsionado pelos computadores, tablets, smartphones. Santaella (2003) ainda ressalta que essas transformações culturais não são fruto apenas do advento de novos meios tecnológicos, mas envolvem outros fatores tais como os processos comunicativos, os diversos signos e as formas culturais veiculadas nessas mídias.

---

<sup>1</sup> Santaella (2003) utiliza a divisão das eras culturais em seis tipos de formações: cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital. Para a autora, a cultura das mídias é um fenômeno intermediário entre a cultura de massas e a cultura digital, cuja lógica propicia a mistura de linguagens e meios (jornais, telejornais, rádiojornais), bem como a escolha e o consumo individualizado (surgimento da televisão a cabo) em oposição ao consumo massivo.

Para uma melhor compreensão desse fenômeno torna-se relevante mencionar as considerações feitas por Lemos (2007) que diferencia as mídias que criam processos comunicativos com funções massivas e as que criam com funções pós-massivas. Segundo o autor, as mídias de função massiva transmitem informações controladas para uma determinada cobertura nacional ou local, sendo que a massa não dialoga com a informação recebida e tem pouca possibilidade de interação entre si. Os meios de função pós-massiva, por sua vez, não estão limitados geograficamente e criam processos mais interativos de disseminação e personalização da informação, pois: “funcionam a partir de redes telemáticas em que qualquer um pode produzir informação, ‘liberando’ o polo da emissão” (LEMOS, 2007, p.125). O autor destaca que as funções massivas ou pós-massivas podem estar presentes tanto nas mídias analógicas quanto nas digitais, e também busca evitar “dualismos simplórios”, ratificando a não aniquilação de uma formação comunicativa por outra. Para ele, as mídias de função massiva e as novas mídias de função pós-massiva estão em constante interação e tensão na sociedade.

Dessa forma, as contribuições dos teóricos citados anteriormente evidenciam reconfigurações nos processos comunicativos que permitem o surgimento de vozes que antes *não ganhavam espaço*. No contexto atual os sujeitos têm a possibilidade de tornarem-se produtores, manipuladores, exploradores e difusores de seus próprios conteúdos.

Além disso, é fato que a escola não pode distanciar-se da realidade dos educandos, cada vez mais inseridos nesse âmbito tecnológico. De acordo com Tapscott (1999), esses sujeitos denominados “Geração Net” utilizam as diversas mídias para entretenimento, comunicação, consumo e aprendizagem. Todavia, o mesmo autor constata em seus estudos uma forte rejeição desses jovens ao ensino tradicional e uma busca de um “jeito novo” de aprender aliado às TDICs.

Esse ensino tradicional pode ser relacionado à concepção freireana de educação bancária (2011[1996]; 1987 [1970]), na qual o professor faz “depósitos”, transmitindo o conteúdo aos estudantes, recipientes vazios a serem “enchidos”. Nessa lógica os alunos são indivíduos passivos que recebem, memorizam e repetem os conteúdos. Em contrapartida, o jeito novo de aprender assemelha-se à educação problematizadora, na qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011[1996], p.48). Nesse processo dialógico entre educador-educando e o objeto de conhecimento, o educando, desafiado pelo

educador, assume caráter ativo, autônomo, indagador e reflexivo sobre conteúdo que os mediatiza.

Entretanto, é importante levar em consideração dois aspectos. O primeiro refere-se à divinização da tecnologia, sendo que o sucesso da prática educativa não é garantido apenas pela utilização de novos recursos tecnológicos, ainda que certas práticas possam ser *potencializadas* por esses recursos. O segundo diz respeito às concepções educacionais subjacentes a prática pedagógica, pois os recursos tecnológicos são ferramentas que servem aos propósitos do educador. E tais propósitos podem estar relacionados tanto à concepção de educação bancária quanto à concepção de educação problematizadora.

A esse respeito, Marco Silva (2002) critica as escolas que se divulgam “interativas” por ofertarem computadores e softwares educacionais, mas que na verdade não almejam um ambiente educacional realmente interativo, pois utilizam as TDICs como instrumentos de transmissão baseados na lógica de comunicação unidirecional massiva, bem como na concepção bancária: o professor continua sendo o transmissor e o aluno o receptor dos conteúdos. Silva (2002, p.22) enfatiza que o fator essencial não é a tecnologia, “mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre os atores envolvidos na construção coletiva do conhecimento e da própria comunicação”. Observa-se que tal pensamento também está presente na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p.5, grifo nosso):

Não há como ser um bom professor, ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações que fluem através das redes em permanente atualização. [...] Os jovens e as crianças de hoje são **sujeitos de aprendizagem ativos e rebeldes a uma prática pedagógica unidirecionada** ao aluno. Cabe, então, ao professor de sucesso, exercer o importante papel de líder e facilitador do **processo interativo de ensino-aprendizagem**.

Dentre as diversas práticas educacionais mediadas por TDICs, no presente estudo, optou-se pela produção de narrativas digitais<sup>2</sup> com base na metodologia de *Digital Storytelling* justamente por observar nessa prática um maior potencial para educandos e educadores vivenciarem uma experiência de ensino/aprendizagem distinta da concepção bancária de lógica de transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo em que inserem os alunos de maneira mais efetiva no contexto dos múltiplos letramentos. A metodologia de *Digital Storytelling*, doravante DS, que incentiva os sujeitos a contarem histórias pessoais por meio de fotos, imagens, vídeos, músicas, narração (LAMBERT, 2009) se coloca como aspecto estratégico da proposta na medida em que a experiência de contar histórias está universalmente presente em todas as sociedades humanas, podendo ser uma ferramenta privilegiada no resgate e valorização da experiência do aluno num processo educativo caracterizado pelo protagonismo do educando. Assim, nessa abordagem os alunos são incentivados a serem autores, agenciando diversos recursos semióticos na construção de sua narrativa digital, e não apenas receptores dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Conforme Reis, Moura e Ribas (2007), que incentivaram a produção e o compartilhamento de histórias pessoais entre os alunos do curso de graduação e pós-graduação da escola de Ciência da informação da UFMG, outro aspecto demarcador da metodologia é o fato de que a mesma permite a releitura da própria história, numa espécie de narrativa pessoal reflexiva, pois possibilita que o sujeito visualize suas experiências sob outro ponto de vista, além de relacioná-las com outros saberes do sujeito ou mesmo do grupo onde a história é compartilhada. Jamissen e Skou (2010), a partir de suas experiências com DS na educação superior em cursos da área da saúde, caracterizam essa metodologia como uma ferramenta promissora para apoiar a aprendizagem dos educandos, auxiliando-os a interligar a teoria e a experiência prática em sua área de estudo.

A contação de histórias por meio de tecnologias digitais é uma atividade presente em vários setores da sociedade e que também vem sendo muito utilizada na educação (HARTLEY E MCWILLIAM,

---

<sup>2</sup> Neste trabalho optamos por utilizar a expressão narrativas digitais, ao invés de histórias digitais, por entendermos que esse termo melhor designa semanticamente os relatos de campo produzidos pelos alunos durante a pesquisa. Além disso, alguns autores, como Almeida e Valente (2012), comumente utilizam a terminologia narrativas digitais para referir-se aos textos multimodais produzidos com as TDICs.



2009). Entretanto, pode-se dizer que no Brasil tais experiências são pouco documentadas, e quando narradas abordam principalmente atividades desenvolvidas no ensino superior, como a experiências pedagógica citada acima de Reis, Moura e Ribas (2007), mas raramente na educação básica. No entanto, percebe-se que muitos jovens gostam de ver e produzir conteúdos audiovisuais tanto quanto materiais escritos (ROJO, 2013). Levando isso em consideração buscou-se desenvolver esse estudo em uma escola de ensino médio.

Os documentos que orientam as políticas públicas de educação no ensino médio, além de reconhecer o pertencimento dos jovens a um universo conectado onde as intensas mudanças tecnológicas constroem novas linguagens (SANTA CATARINA, 2005), apontam também para a necessidade de

aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. [...] Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. [...] Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela construção de significados, expressão, comunicação e informação. (BRASIL, 2000, p.14).

O trecho acima que menciona algumas das habilidades e competências sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) na área de linguagens, códigos e suas tecnologias evidencia a ênfase dada pelo documento às múltiplas linguagens contemporâneas e a educação tecnológica. Contudo, Rojo (2013) menciona que, na realidade, muitas vezes não é a escola, mas sim os próprios alunos que dominam e ampliam as práticas de leitura e escrita que envolvem as tecnologias digitais. Para exemplificar tal aspecto, a autora destaca, dentre as práticas de letramento nas quais os jovens são principais agentes, as produções de vídeos específicas da cultura de fãs (*vids*) que raramente são abordadas no contexto educativo. Para Rojo (2013, p.240) “apesar de assumirem atualmente papel representativo na vida social dos jovens, as produções audiovisuais são comumente marginalizadas e excluídas do ambiente escolar”.

Convém salientar que nesse estudo o letramento é entendido, com base em Kleiman (2009), como um conjunto de práticas de sujeitos situados num dado contexto com determinados objetivos, sendo que essas práticas sociais envolvem sistemas de signos como a linguagem escrita e outras semioses<sup>3</sup> (Rojo, 2009). Vale ressaltar também que as práticas de letramento ocorrem em diversas instituições (família, local de trabalho, igreja), mas dentre elas a escola é tida como a principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2009).

Entretanto, algumas instituições de ensino costumam privilegiar um tipo de prática subjacente a concepção de letramento dominante que em geral tem o objetivo de desenvolver nos alunos “a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos e argumentativos, dos quais o protótipo seria o texto ensaio” (KLEIMAN, 2009, p.44). Contudo, o letramento escolar voltado primordialmente para os gêneros dessa esfera como resumo, questionário, prova ou outros gêneros escolarizados (notícia, propaganda, poemas...) talvez não seja suficiente para possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas de leitura e escrita existentes no mundo contemporâneo de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009).

Nesse sentido, a abordagem dos multiletramentos enfatiza a importância de negociar as diferenças culturais e linguísticas em nossa sociedade contemporânea sendo fundamental para permitir a participação dos educandos nas esferas públicas, sociais e econômicas (NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse campo de estudos, a perspectiva de horizontalização, no sentido que Kalantzis e Cope (2000) atribuem, propõe que a escola esteja aberta a experimentações e negociações, de modo que aprender não é abandonar suas vivências em nome da cultura dominante, mas sim uma questão de repertório de conhecimentos, de expansão de horizontes. Importa então abordar não somente as produções e as práticas valorizadas pela cultura dominante, mas também as práticas de letramento locais já vivenciadas pelos alunos, numa espécie de diálogo com a diferença.

Assim, conforme a perspectiva dos multiletramentos, a escola precisa abordar não apenas as práticas que utilizam a linguagem formal e escrita do tipo ensaio, mas também a multiplicidade de práticas em

---

<sup>3</sup> A esse respeito, Santaella, em uma aula magna sobre arte digital (Florianópolis, abril de 2014), suscitou a discussão de que a noção de LETRAMENTO ainda está presa à variados usos de leitura e escrita, ao invés de designar variados usos de diferentes sistemas semióticos.

diversas linguagens (visual, auditiva, corporal, espacial entre outras) com os quais os estudantes convivem e que muitas vezes são deixados de lado no contexto educativo.

Além de pautar-se nos trabalhos do Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2009, 2012) acerca dos Multiletramentos as reflexões dessa pesquisa baseiam-se também em: Street (2003), Barton (1994), Hamilton (2000), Kleiman (1995) a respeito dos estudos de letramento; Freire (2011[1996]; 1987 [1970]) tratando-se de concepções educativas; Lambert (2009, 2010), Hartley e McWilliam (2009), Matthews-DeNatale (2008), a respeito da metodologia de DS; dentre outros teóricos.

Esse estudo segue a perspectiva interpretativa da abordagem de pesquisa qualitativa (ERICKSON 1985) e seu campo de investigação abrange dezesseis alunos e dois professores do terceiro ano do curso de Ensino médio integrado à educação profissional com habilitação em hospedagem de uma Escola pública localizada em Imbituba, SC. A pesquisa a campo foi realizada durante o segundo semestre de 2014.<sup>4</sup>

Um dos motivos pelo qual optamos por desenvolver esse estudo junto aos alunos do terceiro ano do curso de Ensino médio integrado à educação profissional foi justamente o interesse demonstrado por dois professores da turma em relação à proposta de produção de narrativas baseadas na metodologia de DS. Vale ressaltar que esses professores, das disciplinas de Língua Portuguesa e de Práticas Profissionais relacionadas ao turismo, já desenvolviam um trabalho em conjunto com a produção de um documentário pela turma. Além disso, em virtude de o curso propiciar habilitação em hospedagem, a turma fazia cerca de duas viagens de estudo por ano. Para registrar essas visitas técnicas os professores solicitavam aos alunos a produção de relatórios escritos.

Nesse contexto, o problema estudado diz respeito à necessidade de ampliação dos métodos de documentação e relato das experiências de campo dos alunos do curso de ensino médio profissionalizante com habilitação em hospedagem, costumeiramente feitos por meio de relatórios escritos. Frente a essa situação, a proposta dos educadores em parceria com a pesquisadora era de que os alunos relatassem suas experiências relacionadas às visitas técnicas por meio de narrativas digitais ao invés dos relatórios escritos. Decidiu-se nessa parceria que a pesquisadora ministraria uma oficina sobre a produção de narrativas

---

<sup>4</sup> O projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC conforme o parecer 878.043 (ANEXO C), sendo que o CEP da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC estava fechado temporariamente.

baseadas na metodologia de DS para a turma, tendo em vista que parte dos alunos mostraram ter familiaridade com os recursos tecnológicos usados na produção de audiovisuais e outra parcela mencionou nunca ter produzido um vídeo.

Considerando essas premissas, o objetivo principal dessa pesquisa consistiu em *interpretar os sentidos atribuídos à prática de relatar experiências, desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais por parte dos alunos e professores do curso de hospedagem*.

Os objetivos específicos que conduziram essa ação investigativa foram os seguintes: a) retratar a percepção dos educandos e professores acerca da prática de produzir narrativas digitais com base na metodologia de DS; b) perceber as facilidades e dificuldades encontradas pelos educandos na utilização dos recursos tecnológicos, bem como a influência desses aspectos na produção de suas narrativas; c) discutir as contribuições e os desafios enfrentados pelos alunos ao se expressarem por meio de múltiplas linguagens; e d) examinar de que modo a produção de narrativas digitais contribuiu para o alcance dos objetivos almejados nas disciplinas.

Dessa maneira, com o intuito de reportar os resultados alcançados para cada um desses objetivos, essa dissertação está dividida em seis capítulos: a presente introdução trata da apresentação do tema, situação problema, justificativa e objetivos da investigação proposta; o segundo capítulo traz considerações acerca das narrativas, em específico das narrativas digitais, bem como detalha a metodologia de DS e seu uso em contextos educativos; o terceiro capítulo aborda conceitos relacionados ao fenômeno do letramento e dos Multiletramentos; o quarto capítulo apresenta a metodologia do trabalho, explicitando a abordagem, os instrumentos de pesquisa e os critérios analíticos utilizados na pesquisa; o quinto capítulo detalha o desenvolvimento da proposta em sala de aula, bem como apresenta a análise dos sentidos atribuídos pelos professores e alunos à experiência vivenciada; por fim, o sexto capítulo busca explicitar algumas considerações finais a respeito dos resultados observados ao longo da investigação.

Diante do exposto, a relevância da pesquisa evidencia-se na contribuição para a ampliação dos métodos de documentação e relato de experiências de campo na comunidade escolar, além de suscitar discussões sobre o fenômeno do letramento, o uso das TDICs e as múltiplas linguagens em sala de aula.

## 2 NARRATIVAS DIGITAIS

A narração de histórias exerce um papel central em nossa vida. Conforme Toolan (1988, p.13), as “narrativas estão por toda parte, desempenhando inúmeras funções diferentes na interação humana”<sup>5</sup>. Para o autor, a importância e a relevância das narrativas torna-se evidente quando paramos para pensar no quanto dependemos das formas de narração como “recurso” e “inspiração” em nossa vida: romances, recados, notícias, currículos, registros médicos, relatórios policiais, dentre outras.

As contribuições de Jerome Bruner (1991, 2014) mostram que, por meio das narrativas, os sujeitos apropriam-se dos “tesouros de histórias da cultura”, constroem-se e reconstróem-se num processo que une memórias, esperanças e medos. Segundo o autor (1997, p.47) “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, podendo ser real ou imaginária. No entanto, para Bruner a narrativa consiste num modo não apenas de representar, mas também de interpretar e construir a realidade: “nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante” (1991, p.04). Além disso, o autor (1991) defende que o modo narrativo de interpretar e organizar a experiência é tão importante quanto o pensamento lógico-científico valorizado pela tradição racionalista e empiricista.

Para Murray (2003 [1997], p.3),

A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para compreensão do mundo. É também um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão. Nós contamos uns aos outros histórias de heroísmo, traição, amor, ódio, perda, triunfo. Nós nos compreendemos mutuamente através de

---

<sup>5</sup> Nesse trabalho serão utilizadas traduções feitas pelo próprio autor no corpo do texto, sendo que as citações em língua original serão trazidas em nota de rodapé. Narratives are everywhere, performing countless different functions in human interaction.

histórias, e muitas vezes vivemos ou morremos pela força que elas possuem.

Desse modo, é possível afirmar que os sujeitos aprendem mais sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca a partir das narrativas presentes em diversos meios, desde a interação em “volta da fogueira” até mesmo diante de uma televisão. Além disso, no contexto atual, impulsionado pela disseminação das tecnologias, a produção de narrativas adquire novas perspectivas. Há muito tempo as tradições eram transmitidas por meio das narrativas orais. Posteriormente, também ocorre a consolidação da narrativa escrita. Hoje as tecnologias digitais possibilitam que qualquer indivíduo produza narrativas audiovisuais.

É importante ressaltar, conforme Thompson (1998), que o papel das tradições orais não foi eliminado. Com o desenvolvimento de novos meios, as tradições são transformadas, revestidas com novas características. Nesse sentido, o autor sugere que a maior parte das pessoas construíam sua noção de passado e de mundo além da comunidade local por meio de histórias narradas na interação face a face, ao passo que, com a difusão das mídias, os sujeitos têm maior possibilidade de observar e conhecer outros mundos além de seus contextos sociais imediatos.

Além disso,

a beleza da narrativa não depende do meio. Contos da tradição oral, histórias ilustradas, peças de teatro, romances, filmes de cinema e programas de televisão, todos podem variar do fraco e sensacionalista ao comovente e brilhante. Precisamos de cada forma de expressão disponível, e de todas as novas que possamos reunir, para que nos ajudem a compreender quem somos e o que estamos fazendo aqui (MURRAY, 2003[1997], p.255).

Ao traçar perspectivas sobre o futuro da narrativa no ciberespaço, a mesma autora tematiza a criação de ambientes digitais imersivos que ampliam a participação dos sujeitos em histórias interativas e multiformes. Murray (2003[1997]) considera o potencial narrativo do novo meio digital “deslumbrante”, no entanto para a autora estamos num estágio inicial de experimentação dessas potencialidades.

Ademais, a possibilidade de uso das tecnologias digitais na produção de narrativas faz com que surjam basicamente dois tipos de

narrativas digitais, conforme Almeida e Valente (2012) elas podem ser *multimodais* ou *hipermodais*. Para os autores, as narrativas multimodais combinam diferentes recursos semióticos, como a escrita e a imagem, na criação de uma história linear na qual os expectadores observam o desenrolar da trama estabelecida pelo autor. Já as narrativas hipermodais integram diferentes modalidades na hipermídia, gerando histórias interativas não lineares nas quais o expectador pode escolher os caminhos (hiperlinks) que deseja percorrer na trama, em uma espécie de coautoria.

As narrativas digitais abordadas nessa pesquisa podem ser identificadas como multimodais, pois utilizam imagens, vídeos e músicas na criação de uma trama linear. Além disso, esse estudo em específico trata das narrativas digitais de experiências pessoais. A partir dos trabalhos de Labov (1997) com narrativas orais, a narrativa de experiência pessoal pode ser compreendida, para além de uma mera recontagem de acontecimentos, como o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante, isto é, foram avaliados (socialmente e emocionalmente) transformando-se em experiência.

Essas narrativas digitais, entendidas como um gênero do discurso, isto é uma forma relativamente estável de enunciado produzido em um determinado campo da atividade humana (BAKHTIN 2003 [1952-53]), foram produzidas pelos alunos do curso de Ensino Médio Profissionalizante durante as disciplinas de hospedagem e Língua Portuguesa tendo como base a metodologia DS.

Cumprе mencionar que percebemos a DS como metodologia por levar em consideração a distinção terminológica proposta por Anthony (1963) no campo de ensino de línguas entre abordagem, método e técnica. Em resumo, conforme o autor, a abordagem é vista como um conjunto de pressupostos que dizem respeito à natureza da língua e do ensino, tendo um sentido mais amplo e teórico. O método refere-se a um plano geral, como um conjunto de procedimentos que são influenciados por vários fatores, tais como a bagagem do aluno, a experiência do professor, os objetivos almejados. A técnica, por sua vez, pode ser compreendida como algo específico que se implementa em sala de aula, uma espécie de estratégia relacionada aos recursos utilizados através da qual é realizado o método. Nota-se que a organização desses termos é hierárquica: “as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem (ANTHONY, 1963, p.1) ”.

Nesse sentido, entende-se que no presente trabalho foram utilizadas diversas técnicas (como a exibição de narrativas digitais para identificação de suas características e a produção de um roteiro

antes da edição da narrativa) que permitiram executar a metodologia de DS desenvolvida durante a pesquisa. O método de narrar experiências por meio de tecnologias digitais, por sua vez, está em harmonia com a abordagem dos multiletramentos.

## 2.1 DIGITAL STORYTELLING

### 2.1.1 História e conceituação

O termo “*Digital Storytelling*”, em português: narração de histórias em meio digital, refere-se à oficina prática na qual as pessoas utilizam tecnologias digitais na criação de histórias audiovisuais curtas geralmente sobre sua própria vida (HARTLEY e MCWILLIAM, 2009). Joe Lambert, um dos idealizadores e especialista em DS, quando questionado em uma entrevista sobre o que consistia a metodologia respondeu:

O Digital Storytelling é um método que ajuda as pessoas a contarem suas experiências pessoais por meio do vídeo, tendo como ponto de partida objetos simples, como fotografia, carta ou desenho. Esta é uma das idéias principais, mas, num sentido mais amplo, queremos desenvolver um método que, por meio de mídias digitais, crie novos mecanismos para dar voz às pessoas<sup>6</sup>.

Vale ressaltar que nas oficinas de *Digital Storytelling*, uma equipe capacitada busca auxiliar os participantes a planejarem, gravarem, editarem e produzirem suas próprias histórias digitais. Nesse sentido, para Lambert o objetivo maior da proposta é dar voz às pessoas, antes consideradas invisíveis pela mídia, por meio do compartilhamento de suas histórias de vida. O público geralmente é diversificado, Reis, Moura e Ribas (2007, p.6) mencionam que as oficinas de DS recebem “desde pessoas que nunca tiveram acesso à tecnologia até os mais adeptos a estas”.

Conforme Hartley e Mcwilliam (2009), a metodologia de DS

---

<sup>6</sup> Entrevista “A mídia ao lado dos sem-voz” concedida a Kleyson Barbosa e Sílvia Dalben publicada em Língua Portuguesa na Revista Boletim da UFMG, Belo Horizonte, v. 32, n. 1529 em maio 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1529/terceira.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2014.



surgiu na década de 90 a partir de um projeto realizado no *American Film Institute*<sup>7</sup> que permitia a edição de pequenos filmes em computador. A proposta metodológica começou a ganhar força alguns anos depois quando os idealizadores Joe Lambert, Dana Atchley e Nina Mullen fundaram o *San Francisco Digital Media Center*. Em 1998, esta organização foi movida para Berkeley e tornou-se o *Center of Digital Storytelling*.

O centro, localizado atualmente na Califórnia-EUA, já desenvolveu mais de quinze mil oficinas públicas na qual os participantes produzem e compartilham suas histórias pessoais. Além de divulgar os trabalhos desenvolvidos nesse campo por meio de publicações e seminários, a organização busca oferecer também apoio e orientação às organizações públicas e privadas. É possível afirmar, com base nas informações obtidas no site da organização<sup>8</sup>, que o objetivo maior do *Center of Digital Storytelling* é incentivar as pessoas a compartilharem suas histórias pessoais e ouvirem uns aos outros, sendo os recursos tecnológicos um meio de facilitar essa antiga tradição de escutar e aprender com as histórias de vida. Observa-se também que o grupo desenvolvedor da metodologia considera que o ato de compartilhar histórias pode levar a uma mudança positiva. Para eles as histórias pessoais podem tocar profundamente os expectadores inspirando reflexão e inclusive transformação.

Lambert (2009), assim como Reis, Moura e Ribas (2007) defende que a metodologia de DS, além de estimular a abertura de espaço para novas vozes, também leva os sujeitos a refletirem suas vivências, pois

torna possível que o sujeito selecione e conte sua história bem como apreenda as marcas indeléveis inscritas em sua experiência e na de outros que partilham o mesmo lugar no espaço social. [...] Permite também visualizar, sob outro prisma, as experiências vivenciadas, podendo advir soluções bem como novos posicionamentos e desejo de mudança [...] Destaca-se ainda que a utilização da mesma, privilegiadamente com àqueles que na cena pública são ocupantes do “lugar comum”,

---

<sup>7</sup> Organização sem fins lucrativos localizada em Los Angeles, EUA que tem como objetivo fomentar a arte do filme. Mais informações: <http://www.afi.com/>

<sup>8</sup> Informações obtidas no site da organização. Disponível em <http://storycenter.org/about-us>. Acesso em 21 set de 2014.

permite consolidar um conhecimento crítico em relação ao contexto social, ampliando a compreensão da relação indivíduo-sociedade (Reis, Moura e Ribas, 2007, p.05).

Assim, para esses autores a produção e o compartilhamento de histórias pessoais digitais possibilitam aos sujeitos envolvidos desenvolver seu autoconhecimento e podem suscitar também um maior engajamento social, tendo em vista que, por meio da narração de histórias digitais, as pessoas têm a possibilidade de perceber-se em seu contexto social e consequentemente poder participar de forma ativa e consciente da sociedade.

Além disso, nos últimos anos, inúmeros programas baseados na metodologia de DS têm sido desenvolvidos em todo o mundo. Milhares de pessoas têm participado de *workshops* de DS em diferentes lugares do mundo.

Desde sua primeira emergência em meados de 1990, Digital Storytelling tem crescido exponencialmente. Ela é praticada no Reino Unido, nos EUA, Austrália, Japão, Índia, Nepal e Bélgica, entre outros países, todos desenvolvidos ou em desenvolvimento. É utilizada por escolas, universidades, bibliotecas, museus, organizações comunitárias [...] e emissoras, incluindo a BBC. (HARTLEY; MCWILLIAM, 2009, p.5).<sup>9</sup>

Os autores (2009), no entanto, consideram que a metodologia de DS é praticada de maneira desigual no mundo, sendo amplamente utilizada em toda a América do Norte, Europa e Austrália, mas menos praticada na Ásia, África e América do sul.

Dentre os projetos citados por Hartley e Mcwilliam (2009) vale ressaltar o programa da *British Broadcasting Corporation*<sup>10</sup> “*BBC Capture Walles*” liderado por Daniel Medows que executou centenas de

---

<sup>9</sup> “Since first emerging in the 1990s, Digital Storytelling has grow exponentially. It is practiced in the UK, the USA, Australia, Japan, India, Nepal, and Belgium, among other countries, both developed and developing. It is used by schools, universities, libraries, museums, Community organizations [...], and broadcasters including notably the BBC.”

<sup>10</sup> BBC é uma empresa britânica fundada em 1922 que transmite programas via rádio e televisão para o Reino Unido e via internet para o mundo. Informações: <http://www.bbc.com/>

oficinas de DS para cidadãos do país de Gales entre 2001 e 2007. As histórias digitais produzidas foram posteriormente transmitidas na televisão, na rádio BBC e postadas no site da emissora do país de Gales. Os autores também mencionam a campanha “Escute! - Dia internacional de histórias de vida” desenvolvida pelo *Center of Digital Storytelling* em parceria com a Rede Internacional de Museus da Pessoa<sup>11</sup> cujo objetivo era valorizar, compartilhar, ouvir e coletar histórias de vida. No dia 16 de maio de 2008, as duas organizações mobilizaram pessoas do Brasil e de todo o mundo incentivando-as a encontrar-se em locais públicos, privados ou mesmo em ambientes virtuais para compartilhar suas histórias uns com os outros. A seguir um recorte do anúncio da campanha que detalha outras atividades sugeridas:

Somos parte de um movimento internacional de praticantes que consideram a escuta, a reunião e a partilha de histórias de vida como um processo fundamental na democratização da cultura e na promoção da mudança social. [...] Vamos incentivar a participação no dia através de muitos eventos possíveis, incluindo: círculo de contação de histórias nas casas das pessoas, em locais de trabalho, escolas, centros comunitários e ambientes virtuais [...] Exposições de histórias em locais públicos, em formato de imagem, texto e audiovisual. Eventos comemorativos para homenagear contadores de histórias locais, profissionais, e organizações [...] Transmissão impressa, radiofônica e televisiva de histórias de vida (HARTLEY; MCWILLIAM, 2009, p.8-9).<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Museu da Pessoa é museu virtual e colaborativo fundado em São Paulo, em 1991 que inspirou a construção de três museus fora do Brasil (Portugal, Canadá e Estados Unidos). Sua missão é contribuir para que a história de vida de cada pessoa seja valorizada pela sociedade. Mais informações: <http://www.museudapessoa.net/>

<sup>12</sup> We are part of an international movement of practitioners who view listening, collecting and sharing life stories as a critical process in democratizing culture and promoting social change. [...] We will encourage participation in the day through many possible events, including: Story Circles in people's homes, at workplaces, schools, community centers, virtual environments. [...] Exhibitions of Stories in public venues, as image, text, and audiovisual materials. Celebratory events to honor local storytellers, practitioners, and organizations [...] Print, Radio and Television broadcast programming on life stories.

Nos diversos contextos citados anteriormente, conforme os autores, o método de narração de histórias por meio de TDICs vem sendo utilizado como prática reflexiva, estratégia pedagógica, técnica de desenvolvimento profissional, tática publicitária ou mesmo de mobilização comunitária. A esse respeito, Hack e outros (2013) ressaltam o grande potencial da DS em capacitações corporativas e em contextos educativos que consistem no interesse desse estudo.

### **2.1.2 Digital Storytelling em contextos educativos**

As narrativas digitais vêm sendo largamente utilizadas na educação em dois contextos distintos: na formação de professores e em alguns diferentes níveis de ensino (ALMEIDA e VALENTE, 2012). No que diz respeito ao uso da DS em sala de aula, interesse desse estudo, é possível afirmar que diversos educadores vêm buscando apropriar-se dessa metodologia para utilizá-la conforme seus objetivos e sua realidade escolar. Pretende-se nessa seção abordar algumas experiências e discussões acerca da utilização da metodologia de DS em contextos educativos.

É importante mencionar, com base em Bruner (1997), a existência de um valor educacional intrínseco no próprio ato de narrar, pois o modo narrativo de organizar a experiência consiste em uma forma de interpretar os acontecimentos e dar sentido a realidade. Dessa forma, a produção de narrativas digitais e a aprendizagem estão intimamente ligadas, uma vez que “o processo de composição de uma história é também um processo de construção de significados” (MATTEWS-DENATALE 2008, p.2).<sup>13</sup>

Com uma larga experiência relacionada à produção de narrativas na educação básica principalmente com crianças, Miller (2010, p. 06-08) apropria-se das falas de seus alunos para evidenciar algumas das principais razões que a levaram a utilizar narrativas digitais em sala de aula:

1. A narração digital envolve os leitores e escritores relutantes, bem como diferentes tipos de alunos. Ou seja, faz todo mundo querer escrever.
2. Projetos de DS podem mudar a forma como os alunos vêm a si mesmos e seus colegas, bem como pode promover a formação de uma comunidade em sala de aula.

---

<sup>13</sup> “the process of composing a story is also a process of meaning-making”.

3. Pensar sobre o público alvo é uma importante parte do processo.
4. Um projeto de DS não precisa ser complicado para ser efetivo.
5. As histórias podem ser feitas sobre diversos conteúdos curriculares.
6. O processo é o ponto central, projetos com a metodologia Digital Storytelling ensinam a escrever e a lidar com as tecnologias.
7. O processo incrementa o que os alunos já sabem sobre contar histórias e fazer filmes.<sup>14</sup>

Dentre as contribuições mencionadas pela autora, talvez a mais evidente seja a integração das TDICs ao currículo escolar, sendo que os sujeitos envolvidos tendem a aprimorar as formas de lidar com as tecnologias. Para Miller, o trabalho com narrativas digitais em sala de aula auxilia os educandos a desenvolverem habilidades consideradas necessárias no mundo atual relacionadas à escrita, à edição de imagem, som e vídeo. Pois a criação de uma narrativa, como qualquer outro gênero do discurso, envolve o uso de competências linguístico-discursivas para materialização do ato de dizer (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) e, além disso, “para produzir narrativas digitais consistentes é preciso articular o foco narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais disponíveis” (ALMEIDA e VALENTE, 2012, p.68). Em se tratando de aprimoramento de habilidades consideradas valiosas no mundo contemporâneo, pode-se dizer também que a narração de histórias digitais permite trabalhar a capacidade dos alunos de apresentar-se a um público remoto em uma variedade de maneiras (FRAZEL, 2010).

Percebe-se também que, para Miller (2010) o uso da metodologia de DS contribui para o maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares, inclusive os “aprendizes relutantes”. A professora universitária Matthews-DeNatale (2008) parece corroborar essa ideia ao mencionar que os trabalhos desenvolvidos por meio da metodologia de

---

<sup>14</sup> “1-Digital storytelling engages and empowers reluctant readers and writers and different types of learners. It makes everyone want to write. 2-DS projects can change how students see themselves and their classmates and can build community in the classroom. 3-Thinking about audience is an important part of the process. 4. DS projects do not have to be complicated to be effective. 5. Stories can be done across the curriculum. 6. The process is the point;DS projects teach writing and technology skills. 7. The process draws on what students already know about storytelling and moviemaking.”

DS são uma maneira de aumentar o engajamento e o compromisso dos alunos, especialmente aqueles que não respondem aos tradicionais trabalhos acadêmicos escritos. Para Matthews-DeNatale (2008) as narrativas digitais são produções academicamente rigorosas tão relevantes quanto os tradicionais trabalhos acadêmicos. Para exemplificar essa ideia a autora menciona que os estudantes da área de cinema da faculdade de Hamilton (Canadá) foram solicitados a criarem histórias digitais sobre sua experiência no curso como um trabalho de conclusão da disciplina a ser avaliado, sendo que as produções finais deveriam demonstrar entendimento e domínio dos conceitos cinematográficos aprendidos.

A respeito do engajamento dos alunos na produção de narrativas digitais, Frazel (2010), semelhante a Miller, confere extrema importância à consideração do público alvo. Para a autora, o fato de saber que seu trabalho terá um público contribuiu para o maior envolvimento dos alunos na produção de suas narrativas. Entretanto, é possível afirmar que a motivação dos educandos pode estar ligada não somente à existência de um público alvo ou ao uso de TDICs em sala de aula, mas também à possibilidade dada a eles de assumirem um papel ativo nessa aventura criadora em que consiste o ato de aprender (FREIRE 2011[1996]). Em outras palavras, ao invés de serem os receptores pacientes da transmissão de conteúdos, os alunos são instigados a construir conhecimentos colocando a “mão na massa” na criação de suas narrativas digitais. Além disso, nesse processo, os educandos podem utilizar linguagens próprias para narrarem suas experiências, diferentemente dos “tradicionais trabalhos escritos” que parecem ser escolarmente engessados e não facultam tantas possibilidades de expressão. A metodologia de DS justamente incentiva os sujeitos a expressarem-se artisticamente e emocionalmente utilizando múltiplas semioses.

A partir de seu trabalho com narrativas multimodais de aprendizagem e com base nos estudos de Kress e Van Leeuwen (2001) Paiva discute a relevância dos recursos multimodais em narrativas:

Novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som – amplia o significado do outro e juntos

restringem a ambigüidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção (PAIVA, 2007, p.1969).

Assim, a autora evidencia que as imagens e os sons não são meras ilustrações do texto escrito, pelo contrário a combinação destes pode gerar uma ampla rede de significados que potencializam a criatividade e a imaginação dos narradores.

Além disso, para Frazel (2010), a contação de histórias digitais pode evocar uma ligação pessoal entre contador e público carregada emocionalmente de contato visual, linguagem corporal e narração. Para a autora (2010, p. 36),

Nos aspectos visuais da narrativa digital, os alunos podem ainda escolher imagens e vídeos que tornam a aprendizagem significativa enquanto atende à necessidade dos padrões básicos de aprendizagem. Emocionalmente, a música e os efeitos sonoros podem evocar memórias pessoais e ao mesmo tempo promover a compreensão de um período de tempo ou época. Combinar mídias sonoras com imagens visuais pode munir a história, oferecendo ao público uma experiência mágica como aquela criada pelo clássico contador de histórias.<sup>15</sup>

Segundo o autor, a produção e o compartilhamento de narrativas digitais podem oferecer aos alunos a experiência, considerada pelo autor como gratificante, de conectar-se com um público e trazê-lo para dentro de sua narrativa - “uma experiência mágica como aquela criada pelo clássico contador de histórias”. Nota-se também como a combinação de vários recursos semióticos parece fortalecer o envolvimento dos sujeitos com a narrativa.

---

<sup>15</sup> “In the visual aspects of digital storytelling, students can choose still images and video that make learning meaningful while meeting the needs of standards-bases learning. Emotionally, music and sound effects can evoke personal memories and at the same time promote understanding of a time period or era. Combining auditory media with visual images can charge the story, offering the audience a magical experience like that created by the classic storyteller.”

De uma maneira semelhante, Jamissen e Skou (2010) relatam ter participado de uma “jornada de aprendizagem emocionante” ao descreverem sua experiência com o uso da metodologia de DS na educação superior em cursos da área da saúde. Com o objetivo de desenvolver a identidade profissional dos estudantes, os autores desenvolveram a proposta de produção e socialização de narrativas pessoais sobre experiências profissionais. É válido ressaltar que Jamissen e Skou (2010) reconhecem a necessidade de considerar os aspectos emocionais da aprendizagem além de processos cognitivos. Para eles, através das narrativas, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as questões técnicas e sentimentais relacionadas às experiências de trabalho.

Além disso, os autores parecem corroborar a ideia de Frazel (2010) ao considerar que a combinação de recursos semióticos na criação de significados pode fortalecer o processo de aprendizagem envolvendo vários sentidos:

O texto escrito e as imagens afetam nosso senso visual; a narração, a música e o som afetam o sentido auditivo; as imagens e a música separadamente ou em combinação afetam nossos sentimentos. Estamos "tocados", e em um contexto de Digital Storytelling este compromisso envolve o produtor, os colegas que participam do processo e a audiência do produto acabado (JAMISSEN e SKOU, 2010, p.4<sup>16</sup>).

Observa-se que há interação entre os sujeitos: durante o processo, principalmente na escuta e *feedback*, tanto o produtor quanto o ouvinte estão envolvidos na interpretação de significados. Assim, “por meio da socialização da história digital produzida individualmente, podem ter início trajetórias coletivas e colaborativas de desenvolvimento do pensamento e da ação” (HACK et al, 2013).

Jamissen e Skou (2010) também ressaltam que a proposta de DS auxiliou os alunos a interligarem teoria e prática incentivando-os a refletirem sobre conceitos teóricos em um contexto prático. Seria

---

<sup>16</sup> Written text and images affect our visual sense; spoken language, music and sound affect the auditive sense; images and music affect our feelings, separately and in combination. We are “touched”, and in a digital storytelling context this engagement involves the producer, the peers taking part in the process and the audience of the finished product.



possível, então, por meio da metodologia de DS, estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos educandos. Nessa perspectiva o educador busca respeitar a leitura de mundo dos alunos, tomando-a como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Paulo Freire (2011[1996], p.120) essa “é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”.

Dessa forma, Jamissen e Skou (2010) consideram que a DS foi útil no processo de reflexão dos alunos sobre suas experiências práticas. Os autores concluem que eles “expressaram satisfação com a oportunidade de compartilhar suas experiências em uma narrativa reflexiva em vez de um relatório analítico-racional (2010, p.13)”.

Dentre outras experiências educativas relacionadas à produção de narrativas digitais no ensino superior, Reis, Moura e Ribas (2007) apresentam uma proposta desenvolvida com alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG que utilizou o DS como método de abordagem das questões sociais no campo da Ciência da Informação. Com o apoio do Museu da Pessoa, o corpo docente desenvolveu três oficinas na universidade, sendo a primeira inclusive ministrada pelo professor Lambert. Com a inserção da metodologia de DS no contexto universitário Reis, Moura e Ribas (2007) objetivavam valorizar a oralidade dos “sujeitos comuns” e, além disso, propiciar a construção de conhecimentos a partir das memórias compartilhadas. Para as autoras, essa estratégia pedagógica possibilita o aprendizado de experiências vividas, pois permite que os alunos revejam sua própria história e ainda reflitam sobre a de outros que partilham o mesmo lugar social.

A esse respeito, Almeida e Valente (2012) mencionam que as narrativas digitais podem ser usadas tanto para auxiliar no processo de construção de saberes quanto para investigar o conhecimento que os sujeitos expressam. Para os autores (2012, p.58),

Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “*janela na mente*” do aluno, de modo que o professor possa *entender e identificar os conhecimentos do senso comum* e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, *ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do*

*conhecimento científico*. Portanto, além da produção em si e do fato de esta produção ser feita por intermédio das tecnologias, nosso objetivo é poder analisar o conteúdo da narrativa, no sentido de trabalhar e depurar este conteúdo, criando condições para que o aprendiz possa realizar a espiral da aprendizagem e, com isso, construir novos conhecimentos.

Reis, Moura e Ribas (2007) parecem ampliar a proposta de tomar as narrativas digitais como “janelas na mente do aprendiz” quando sugerem que, a partir da socialização das histórias pessoais, os educadores podem incentivar a identificação de pontos divergentes e similares das narrativas produzidas, com vistas a promover uma leitura mais crítica da realidade social. Cumpre notar que os autores propõem a intervenção do educador para instigar a reflexão do grupo que participou da socialização de experiências e não apenas do sujeito que produziu a narrativa. Tal proposta pode ser relacionada à abordagem Friereana, na qual a principal tarefa do educador consiste em problematizar o mundo, sendo que “colocar o mundo humano como problema para homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’ criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo” (FREIRE, 1983, p.57). Dessa forma, é possível afirmar que o uso da metodologia de DS pode favorecer a problematização de situações, ideias e temáticas explicitadas nas narrativas desde que o educador, por meio do diálogo com os alunos, instigue a investigação curiosa e a análise crítica da realidade observada (FREIRE, 1983).

Em resumo, ao refletirem sobre a prática pedagógica desenvolvida, Reis, Moura e Ribas (2007) caracterizam a proposta de DS como um método de caráter interdisciplinar que proporcionou a troca de experiências e aprendizagem. As autoras (2007, p.10) ainda avaliam que “a experiência com a metodologia de Storytelling revelou-se extremamente profícua à medida que possibilitou conjugar reflexões teóricas e vivenciais, tornando evidentes as potencialidades de se colocar a tecnologia a serviço dos interesses sociais”.

Diante do exposto, é importante considerar a relevância da produção de narrativas digitais em contextos educativos bem como a importância do compartilhamento dessas produções, pois, conforme os autores citados, o momento de socialização parece contribuir muito para ampliar a compreensão dos alunos acerca do contexto discutido à medida que refletem sobre as narrativas dos outros sujeitos, e também

para ampliar o conhecimento do professor a respeito do saberes, das convicções e da realidade social de seus alunos. Nesse sentido as narrativas são mais um caminho para descobrir os problemas e possibilitar sua reflexão, do que para resolvê-los (BRUNER, 2014).

### 2.1.3 Procedimentos

Há várias maneiras de integrar a produção de vídeos em contexto educativos. Dentre o amplo e diversificado universo das narrativas produzidas com uso das TDICs será abordado à criação de narrativas audiovisuais com base na metodologia de DS. Não obstante, tais narrativas digitais possuem certas características que as diferem de outras narrativas que também utilizam TDICs. Por retratarem experiências pessoais, essas narrativas geralmente utilizam a primeira pessoa do discurso, possuem curta duração (em média 3 a 5 minutos) e a sua produção pode ser considerada artesanal, pois os sujeitos que produzem seus próprios vídeos geralmente não são profissionais de mídia (MATTEWS-DENATALE, 2008).

A proposta de relatar e documentar experiências relacionadas às viagens de campo por meio das narrativas digitais baseia-se na metodologia de DS, no entanto a prática pedagógica desenvolvida durante a pesquisa possui especificidades que a distinguem da abordagem originalmente utilizada pelo *Center of Digital Storytelling*.

Há diversas formas de contar uma história em meio digital. Entretanto, Lambert (2010) menciona que, por várias razões, o esforço inicial de uma pessoa em fazer uma narrativa digital pode tornar-se uma experiência frustrante. Apesar da contação de histórias ser considerada uma atividade comum, o autor ressalta que na construção de uma narrativa para apresentação de um assunto pessoal alguns indivíduos sofrem bloqueios criativos: “Para alguns, conceber uma ideia para uma história é um processo fácil; para outros, é o início de uma crise (2010, p.6)<sup>17</sup>. Assim, para auxiliar os sujeitos a criarem uma história digital mais cativante e de qualidade, Lambert (2007) inicialmente identificou sete elementos necessários para a construção das narrativas digitais<sup>18</sup>. A tabela a seguir sintetiza as principais características destes elementos:

---

<sup>17</sup> For some, conceiving an idea for a story is an easy process; for others it is the beginning of a crisis.

<sup>18</sup> A saber, os termos originais em Inglês consistem em: 1-Point (of View); 2-Dramatic Question; 3-Emotional Content; 4-The Gift of Your Voice; 5-The Power of the Soundtrack; 6- Economy; 7-Pacing.

Quadro 1 – Sete elementos de uma narrativa digital

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
<i>Ponto de vista</i>	Toda história apresenta um ponto de vista, esse elemento trata da identificação do foco da narrativa, bem como a perspectiva que o contador da história pretende adotar. O ponto de vista também está relacionado com o propósito da história: Por que contar essa história em particular, nesse momento, para esse público?
<i>Questão dramática</i>	Refere-se a uma questão chave, conflito ou tensão, que prende a atenção do público: “em um romance, a garota vai ficar com o cara? Em uma aventura, o herói irá alcançar o objetivo? Em um crime ou assassinato misterioso, quem o fez? Quando qualquer uma destas perguntas é respondida, a história acabou” (p.13). <sup>19</sup>
<i>Conteúdo emocional</i>	Diz respeito aos recursos explorados na narrativa que evocam sentimentos em quem a vê. Histórias que lidam diretamente com paradigmas emocionais (morte, perda, amor, solidão...) suscitam um engajamento emocional do público na história. Explorar o aspecto emocional é uma decisão pessoal do contador da história.
<i>O dom da sua voz</i>	Trata da utilização da voz do autor para narração de sua história. Ao usar sua voz, o autor personaliza sua história. Lambert menciona que algumas pessoas sentem-se bem em incluir sua voz na narrativa, mas outras preferem fazer sua história digital apenas com imagens e músicas por não se identificarem, ou não gostarem da gravação de sua própria voz.
<i>O poder da trilha sonora</i>	Trata-se da seleção dos sons mais adequados à história, para Lambert essa é a habilidade mais desenvolvida dos alunos iniciantes nas artes de contar histórias. O uso da trilha sonora acrescenta significados à narrativa, influencia a percepção da informação visual e pode provocar diversas respostas emocionais na plateia.
<i>Economia</i>	Refere-se à composição e justaposição dos recursos textuais, visuais e sonoros necessários para contar a história digital em um tempo relativamente curto. Lambert menciona que a economia é um problema para muitas pessoas que não percebem que sua história pode ser efetivamente contada com um número pequeno de imagens, vídeos e palavras.
<i>Ritmo</i>	Estabelece a cadência da narrativa, determinando a rapidez ou a lentidão com que a história se desenrola. Uma história pode se mover ao longo de um mesmo ritmo, mas sua mudança pode ser uma ferramenta eficaz para garantir mais vitalidade à narrativa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lambert (2007).

<sup>19</sup> “In a romance, will the girl get the guy? In an adventure, will the hero reach the goal? In a crime or murder mystery, who did it? When any of these questions are answered, the story is over.”

Alguns anos mais tarde, baseado em sua larga experiência com formação de pessoas que queiram trabalhar com DS, Joe Lambert aprimorou sua metodologia. Para guiar as pessoas nessa jornada de produzir uma narrativa digital significativa, Lambert passou a sugerir que a construção das histórias fosse orientada em sete passos. Não tão distintos dos setes elementos já explicitados, os passos sugeridos em Lambert (2010) são: 1-Buscar insights, 2- buscar emoções, 3- descobrir o momento, 4- ver a sua história, 5- ouvir a sua história, 6- reunir a sua história, 7- partilhar a sua história<sup>20</sup>. O autor ainda ressalta que apresentar esses fundamentos da narrativa digital no início da oficina pode auxiliar no processo de produção da história.

O primeiro passo consiste em *buscar os insights*. Os formadores auxiliam os participantes a esclarecer sobre o que são suas histórias e descobrir o significado contido nela. Esse processo que pode levar algum tempo é iniciado com algumas perguntas: Qual é a história que você quer contar? O que você acha que sua história significa? Por que essa história? Como esta história mostra quem você é? (LAMBERT, 2010). Além desses questionamentos, o autor menciona que ter em mente o público alvo auxilia as pessoas nessa etapa, pois a audiência influencia a maneira como uma história é contada. E isso ocorre porque, conforme Bakhtin (2003 [1952-53]), todo gênero do discurso é direcionado a um determinado público ou alguém, sendo que ao produzir um gênero o autor leva em consideração um destinatário que tem influência na construção desse enunciado. Tal aspecto é importante em termos educacionais, pois os alunos direcionarão a produção de seu trabalho tendo em mente que a narrativa digital será exibida para a turma e terá um pano de fundo profissional.

O segundo passo a ser dado é *buscar emoções*. Os formadores auxiliam os participantes a perceber o conteúdo emocional de sua história, incentivando-os a identificar quais emoções gostariam de incluir, em que sequência e como gostariam de apresentá-las. Segundo o autor, tendo consciência desses aspectos emocionais os participantes podem ajudar o público a entender a história, bem como criar uma espécie de conexão que envolva a plateia na narrativa. Lambert (2007) sugere que muitas pessoas tenham dificuldades em expressar

---

<sup>20</sup> A saber, os termos originais em Inglês consistem em: 1- Owning Your Insights; 2- Owning Your Emotions; 3- Finding The Moment; 4- Seeing Your Story; 5- Hearing Your Story; 6- Assembling Your Story; 7- Sharing Your Story.

conteúdos emocionais em textos escritos ou multimodais porque carecem da experiência de tentar expor seus sentimentos na maioria dos processos formais/escolarizados de produção narrativa (de redações escolares até reportagens jornalísticas). Nesse sentido, é possível supor que abordar aspectos emocionais em narrativas digitais produzidas num contexto educativo pode consistir em um grande desafio para os alunos.

O terceiro passo consiste em *descobrir o momento*. Para Lambert (2010), identificar o momento chave de transformação, que a nosso ver pode ser entendido como o clímax da narrativa, é um ponto essencial na narrativa. Essa etapa da formação auxilia os participantes, por meio de algumas perguntas, a descobrirem esse momento carregado de significado em sua história, que pode ser mais memorável ou dramático. É interessante ressaltar a sugestão do autor para os contadores de histórias em “mostrar”, ao invés de “dizer”, o momento de transformação. Lambert (2010) sugere que, “mostrando” a cena, o produtor da história possibilita que o público construa suas próprias interpretações sobre aquele determinado momento.

Na quarta etapa, que consiste em *ver a sua história*, os participantes são instigados a pensar a sua história com imagens, compondo uma narrativa visual. Nesse momento, os formadores “ajudam os narradores a descrever as imagens que vêm à mente, entender o que essas imagens transmitem, encontrar ou criar essas imagens, e então determinar a melhor forma de usá-las para transmitir o seu significado pretendido” (LAMBERT, 2010, p.15).<sup>21</sup> Vale ressaltar, conforme Lambert, que, além do significado literal, a imagem (ou a combinação de imagens) pode representar outros significados implícitos, que provavelmente não seriam revelados por meio de palavras.

O quinto passo consiste em *ouvir a sua história*. Nesse momento os formadores auxiliam os participantes a considerar os recursos sonoros a serem utilizados. O som é considerado por Lambert (2010) uma ferramenta poderosa, visto como uma das melhores maneiras de transmitir o tom emocional pretendido, além de ser capaz de “puxar” o público para dentro da história. Nessa etapa os participantes são provocados a pensarem que palavras serão ditas e como serão ditas, se o som ambiente será mantido e quais músicas serão utilizadas na narrativa. Para o autor, ao escolher a trilha sonora, é necessário pensar

---

<sup>21</sup> [...] help storytellers describe the images that come to mind, understand what those images convey, find or create those images, and then determine how best to use them to convey their intended meaning.

se o significado da letra da canção não entra em conflito com o sentido da narração utilizada. Assim, Lambert (2007) sugere que a música instrumental muitas vezes seja a mais adequada para o estilo e significado das narrativas digitais. Além disso, o autor (2010) ressalta a necessidade de o participante estar atento ao uso adequado das imagens, músicas e outros materiais. Com relação aos direitos autorais, o autor sugere que os materiais usados devam pertencer ao contador da história.

O próximo passo é *reunir a sua história*: após ter percebido o significado e o tom geral da narrativa, definido o momento de mudança e identificado os recursos visuais e sonoros, o participante inicia a montagem da sua história por meio do *storyboard*<sup>22</sup>. Nesse processo, Lambert (2010, p.19)<sup>23</sup> suscita duas questões: “Como você está estruturando a história? E, dentro desta estrutura, como as camadas visuais e sonoras da narrativa trabalham juntas? ” Nesse momento os participantes são instigados a selecionar, organizar e editar os materiais necessários, tendo em vista a combinação de camadas visuais e sonoras na construção dos significados pretendidos.

O último passo consiste em *partilhar a sua história*. Para Lambert (2010), antes de gravar a versão final da história, é importante que o participante revise o contexto inicial de produção e reconsidere a audiência. As questões que auxiliam os participantes nesse momento são: “Quem é seu público? Qual foi o seu propósito em criar a história? A finalidade mudou durante o processo de criação da peça? Em que contexto sua história digital será vista? E que sentido terá a história após sua conclusão? ” (2010, p.28).<sup>24</sup>

Vale ressaltar, conforme Reis, Moura e Ribas (2007) que a oficina desenvolvida pelo professor Lambert com duração de três a cinco dias inclui, além da exposição dos sete passos listados acima, outras etapas. Dentre esses momentos destacamos: exposição de aspectos relevantes e das dificuldades encontradas na produção de narrativas digitais pessoais; exibição de histórias produzidas com a metodologia; organização de tutoriais para o uso dos softwares

---

<sup>22</sup> Recurso utilizado para o planejamento de um audiovisual tendo em vista as suas duas dimensões: o tempo e a interação entre imagens e sons (LAMBERT, 2010).

<sup>23</sup> “How are you structuring the story? And, within that structure, how are the layers of visual and audio narratives working together?”

<sup>24</sup> “Who is your audience? What was your purpose in creating the story? Has the purpose shifted during the process of creating the piece? In what presentation will your digital story be viewed? And what life will the story have after it’s completed?”

escolhidos na edição do vídeo; além da revisão e *feedback* dos roteiros em grupo descrita por Reis, Moura e Ribas (2007, p.08) da seguinte forma:

o círculo de histórias, inclui um processo de revisão dos roteiros em grupo e nela se apresenta, oralmente, para todos os participantes as indicações do tema ou da presumível história a ser contada; neste momento os orientadores do processo, notadamente o docente responsável, bem como os demais colegas podem fazer colocações e dar sugestões sobre a idéia apresentada.

Nesse momento, durante a oficina, observamos que o trabalho em grupo aperfeiçoa as ideias iniciais de produção da história. Conforme Lambert (2010), a jornada de produzir uma narrativa digital não é fácil se trilhada sozinha, motivo pelo qual o autor recomenda que a construção das histórias ocorra de maneira coletiva:

Nós realizamos o nosso processo de contar histórias em grupo, porque acreditamos que a maioria das pessoas simplesmente não lê um livro e faz o trabalho. Storytelling é destinado a ser uma arte colaborativa. É muito mais realista dessa maneira, e muito mais divertido. Esperamos que você, também, veja o processo de narração digital como uma oportunidade de abrir-se, conectar-se, aprender e crescer como parte de um coletivo. (LAMBERT, 2010, p.9).<sup>25</sup>

No que diz respeito ao uso dessa abordagem no contexto educativo, Miller propõe uma sequência prática tendo em vista as etapas do processo de escrita e outras tarefas associadas à produção de uma história digital em sala de aula:

---

<sup>25</sup> “We carry out our storytelling process in group settings, because we believe that most people do not simply read a book and do the work. Storytelling is meant to be a collaborative art. It is much more realistic that way, and much more fun. We hope you, too, will view the process of digital storytelling as an opportunity to open up, connect, learn, and grow as part of a collective.”



- Criar um esboço antes de escrever: Encontrar um assunto; fazer uma tempestade de ideias, mapeamento e outras atividades de pré-escrita; fazer perguntas sobre o assunto.
- Pesquisar para escrever: Relembrar detalhes sobre uma experiência; fazer perguntas sobre o assunto de pesquisa; realizar pesquisas na biblioteca e/ou na Internet; entrevistar outros e recolher imagens.
- Começar a escrever: Encontrar um foco; iniciar o projeto, considerando o ponto de vista e o público-alvo; planejar a história, o que inclui pensar nas imagens que podem acompanhar a história.
- Continuar escrevendo: Desenvolver o projeto com um início e fim bem estruturados, bem como com transições, linguagem concreta e detalhes interessantes; juntar as imagens, criar *storyboards* para descobrir quais imagens acompanharão quais textos.
- Terminar de escrever: Editar a história no computador, com imagens, transições, narração e música; revisar quando necessário; mostrar as histórias para um público. (MILLER, 2010, p. 33-34).<sup>26</sup>

Por sua vez, Mattews-DeNatale ressalta a importância do *feedback* nesse processo e recomenda que o trabalho de produzir narrativas digitais em sala de aula seja orientado pelas seguintes fases:

---

<sup>26</sup> “**Write before writing:** Finding a subject; brainstorming, mapping, and other prewriting activities; asking questions about the subject; **Research for writing:** Recollecting details about an experience; asking questions about a research subject; conducting research in the library and/or on the Internet; interviewing others; and collecting images. **Begin writing:** Finding a focus; beginning a draft; considering point of view and audience; and planning the story, which includes thinking about images that might go with the story. **Keep writing:** Developing a whole draft with a strong beginning and ending, transitions, concrete language, and interesting details; putting together the images; storyboarding to figure out what images will go with what text; and splitting the written script into pieces to go with the images. **Finish writing:** Putting the story together in the computer, with images, transitions, voice-over narration, and music; revising as needed; and showing the stories to an audience.”

- **Tempestade de ideias:** Estudantes compartilham suas ideias com os outros na classe (alguns denominam círculo de histórias). Colegas e professor fazem perguntas e ajudam uns aos outros no refinamento de suas ideias.
- **Roteirização:** Estudantes escrevem um script de 200 a 300 palavras que se tornará o áudio para suas histórias. Colegas e professor podem fazer perguntas e dar opiniões sobre o roteiro também.
- **Storyboarding:** Usando um formato de história em quadrinhos, os alunos mostram como as palavras em seus scripts irão sincronizar-se com as imagens que pretende usar em suas histórias. Se o tempo permitir, esta é mais uma oportunidade para *feedback*.
- **Gravação e Edição:** Este é o momento onde as partes são reunidas.
- **Sintonia fina e titulação:** Estudantes adicionam transições, títulos e créditos. É importante que isso seja feito por último, tendo em vista que as transições podem alterar o tempo de um trecho.
- **Finalização:** Estudantes exportam seus projetos e gravam-nos em CD ou DVD - pelo menos uma cópia para o aluno e outro para o professor.
- **Compartilhamento:** É importante organizar uma exibição final, de modo que os alunos possam apresentar e discutir seus trabalhos. Esse é o momento em que algumas das mais importantes aprendizagens reflexivas acontecem! (MATTEWS-DENATALE, 2008, p.5-6).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> “**Brainstorming:** Students share their ideas with others in the class (sometimes called a “story circle”). Peers and instructor ask questions and help each other refine their ideas. **Scripting:** Students author a 200-300 word script that will become the audio for their stories. Peers and instructor can ask questions and provide feedback on the script as well. **Storyboarding:** Using a comic strip format, students show how the words in their scripts will synch up with the images they plan to use in their stories. Time permitting, this is another opportunity for feedback. **Recording and Editing:** This is where the piece comes together **Fine Tuning and Titling:** Students add transitions, titles, and credits. It’s important for this to come last, as transitions can change the timing of a piece. **Burning:** Students export their projects and burn them to CD or

Observamos que as etapas propostas pelos autores citados podem ser utilizadas de forma complementar aos sete passos propostos por Lambert. As sugestões desses autores, tomadas como sequências a serem adaptadas ao contexto escolar, evidenciam maneiras práticas de levar a metodologia de contação de histórias para dentro da sala de aula.

Além de ter em mente um roteiro para o desenvolvimento dessa atividade, o professor que deseja ter uma experiência de uso da metodologia de DS em sala de aula precisa considerar também os recursos tecnológicos a serem utilizados, tais como computadores, microfones, câmeras, celulares, dentre outros. Também é importante avaliar e decidir previamente com os alunos quais dispositivos digitais e softwares serão usados, se pertencem à escola ou aos próprios alunos.

Não obstante, cumpre enfatizar que os procedimentos evidenciados nessa seção são entendidos como sugestões que devem ser adequadas conforme as especificidades do contexto educativo e dos objetivos almejados com a atividade. Na seção 5.2.1 desse estudo, busca-se detalhar o planejamento da oficina ministrada aos alunos a partir da metodologia de DS, tendo como base o contexto educativo no qual o trabalho foi desenvolvido.

---

DVD – at least one copy for the student and another for the teacher. **Sharing:** It's important to schedule a final screening so that students can present and discuss their work. This is where some of the most important reflective learning takes place!”



### 3 LETRAMENTO(S)

A segunda temática relevante nesse estudo diz respeito ao(s) letramento(s). Dentre as diversas perspectivas acerca desse fenômeno, pode-se dizer que os Novos Estudos de Letramento e os Multiletramentos são abordagens que concebem o letramento a partir de um viés sociocultural, mas apresentam enquadramentos distintos (BEVILAQUA, 2013) e talvez complementares.

#### 3.1 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Conforme Gee (2008), os Novos Estudos de Letramento surgem para substituir a noção de alfabetização tradicional entendida como habilidade ou competência individual de ler e escrever desvinculada das relações humanas, das questões de poder, identidade social e ideologia. Com base nessa abordagem, Kleiman (1995, p.11) caracteriza letramento como “práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Dessa forma, percebe-se que tal perspectiva busca uma visão integrada do letramento, preocupando-se com as dimensões social, psicológica e histórica das práticas cotidianas nas quais as pessoas se envolvem com a escrita, e não apenas a aprendizagem formal desenvolvida nas instituições escolares (BARTON, 1994).

Nesse campo de estudos, Street (2003) considera necessário estabelecer contraste entre os modelos de letramento *autônomo* e *ideológico*. Conforme o autor, a noção de letramento autônomo sugere que o letramento em si, de forma independente, tem efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas. Tal modelo disfarça as relações de poder imbricadas nas atividades de leitura e escrita, tentando caracterizá-las como neutras e universais (STREET, 2003). Percebe-se que essa perspectiva toma o letramento como uma habilidade individual desvinculada do tempo, espaço e da relação com o outro.

Kleiman (1995) sugere que as práticas de leitura e escrita na escola, que subjazem à concepção dominante de letramento na sociedade em geral, sustentam-se no modelo autônomo. A autora complementa que, dentre outros aspectos, esse modelo preconiza: “1) a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de ‘poderes’

e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”(1995, p.22).

Não obstante,

o modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p.4)

Nesse sentido, uma abordagem que tem como base o modelo ideológico propõe observar questões acerca das práticas de letramento na relação com o outro, situada histórica e culturalmente. Para compreender tais aspectos, tendo em vista que diferentes letramentos são associados a diferentes domínios da vida (BARTON, 1994), os autores dessa área sugerem os conceitos de eventos e práticas de letramento.

Os *eventos de letramento*, conforme os estudos de Heath (1982 apud STREET, 2012, p.74), são entendidos como “ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos”. O conceito de letramento torna-se relevante,

uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p. 07).

Por entender o emprego desse conceito como uma forma descritiva, isolada e insuficiente para abordar questões subjacentes às ocasiões em que a leitura e escrita estão presentes, o autor propõe o conceito complementar das *práticas de letramento*, que

tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós, chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. [...] É impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas. Portanto, as práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais. (STREET, 2003, p. 8)

Com base nesses autores podemos entender os eventos como situações fotografáveis, enquanto as práticas de letramento consistem nos padrões que emergem nos eventos e implicam valores, representações culturais, aspectos sociais, dentre outros fatores não explícitos. A esse respeito, Hamilton (2000) apresenta um quadro com os elementos básicos dos eventos e práticas de letramento:

Quadro 2- Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento

<b>Elementos visíveis nos eventos</b>	<b>Constituintes não visíveis das práticas</b>
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos envolvidos em relações sociais de produção, compreensão, circulação, na regulação de textos escritos
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas em que a interação se dá	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais
Artefatos: ferramentas materiais envolvidas na interação (incluindo os textos)	Todos os recursos trazidos para a prática, incluindo valores como saberes, habilidades, sentimentos, compreensão, valores e ideologias, propósitos, relação de poder
Atividades: ações realizadas pelos participantes no evento	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: quem pode ou não pode engajar-se em atividades

Fonte: Hamilton (2000)

Nesse quadro o autor explicita a distinção entre os eventos de letramento que compreendem os elementos visíveis, tais como os participantes, ambientes, artefatos; e as práticas de letramento que se referem aos constituintes não visíveis, como os valores, propósitos sociais, habilidades. Hamilton (2000) ainda utiliza a metáfora do iceberg para distinguir esses termos. Para ele, os eventos consistem na ponta do iceberg por serem os usos visíveis, enquanto as práticas são a base do iceberg, pois consistem nos aspectos não visíveis que sustentam os eventos. Dessa forma, ambos os conceitos estão intrínsecos, já que a ocorrência dos eventos é ancorada nas práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos, e assumem um papel relevante em pesquisas que abordem letramento, inclusive nesse estudo.

### 3.2 MULTILETRAMENTOS

Entendemos que a gama de conceitos elencados pelos Novos Estudos de Letramento adquire relevância nessa pesquisa, principalmente ao pôr em evidência aspectos socioculturais do letramento. Entretanto, é possível considerar que esse enquadramento



teórico-conceitual de letramento compreende as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Assim, parece-nos necessário aliar essa abordagem à perspectiva dos Multiletramentos, que entende o letramento por um viés de práticas que envolvem não apenas o signo verbal escrito, mas também outras semioses. Não obstante, acrescenta-se o entendimento deste no plural: “letramentos como um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p.10).

Além disso, enquanto os Novos Estudos de Letramento abrangem de maneira mais ampla as práticas cotidianas que envolvem o código verbal, e não apenas as desenvolvidas em instituições escolares (BARTON, 1994), o foco da abordagem dos Multiletramentos encontra-se primordialmente no ensino. Assim, embora as duas abordagens apresentem enquadramentos distintos, considera-se possível depreender discussões teóricas sobre às práticas de letramento abordadas nesse estudo a partir de ambas<sup>28</sup>.

Os autores da perspectiva dos Multiletramentos, denominados Grupo de Nova Londres<sup>29</sup>, partem do entendimento que

Se fosse possível definir de maneira geral a missão da educação, pode-se dizer que seu propósito fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem em formas que lhes permitam participar de modo pleno na vida pública, comunitária e econômica. Espera-se que a pedagogia do letramento desempenhe um papel particularmente importante no cumprimento

---

<sup>28</sup> Todavia, cumpre mencionar a crítica feita por Street (2012), teórico da vertente dos Novos Estudos de Letramento, às formas de uso do termo Multiletramentos que por vezes caem na armadilha da reificação e do determinismo. Conforme o autor, ao desenvolver uma abordagem de Multiletramentos, é preciso evitar “a armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto” (2012, p.73).

<sup>29</sup> A perspectiva dos multiletramentos surgiu em 1996, com a publicação do manifesto “A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” resultante das discussões de um grupo de pesquisadores do ensino dos letramentos num colóquio em Nova Londres, EUA. Dentre os estudiosos estão Courtney Cazden, Bill Cope, Sydney, James Cook, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, James Cook, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012).

dessa missão [...] A pedagogia do letramento tradicionalmente tem significado ensinar e aprender a ler e escrever em papel impresso as formas oficiais e padrão da língua nacional. A pedagogia do letramento, em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito – restrito a formas da língua formalizadas, monolíngues, monoculturais e regidas por normas. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 60).<sup>30</sup>

Desse modo, os autores evidenciam que as abordagens de letramento tradicionalmente utilizadas em contextos escolares limitam-se ao ensino e aprendizado da linguagem verbal geralmente vinculada a uma língua oficial e dominante. No entanto, o grupo defende que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística, duas importantes mudanças relacionadas à ordem global emergente, exigem uma visão muito mais ampla de letramento.

Cumprе ressaltar que o primeiro argumento diz respeito ao crescimento e a integração de múltiplos modos de produzir sentidos decorrentes da dinamicidade do uso das TDICs. Conforme os pesquisadores do grupo (1996), os novos meios de comunicação influenciam a forma como usamos a linguagem, sendo que os significados passam a ser construídos de maneira multimodal: o textual está integrado ao visual, ao sonoro, ao espacial e ao corporal. O segundo argumento utilizado pelos autores está relacionado ao aumento da diversidade local e da conectividade global. Nesse contexto, onde a proximidade com diferentes linguagens e culturas é uma realidade da sociedade globalizada,

lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo agora

---

<sup>30</sup>“If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission [...] Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language.”

requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens [...] e padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias (NEW LONDON GROUP, 1996, p.64).<sup>31</sup>

Assim, com o intuito de abordar a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na sociedade contemporânea, o grupo parte de uma abordagem sociocultural do letramento e cria uma “pedagogia” dos multiletramentos centrada em modos de representação amplos (não somente a linguagem verbal) que diferem de acordo com o contexto histórico-cultural e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Segundo os pesquisadores, essa a abordagem busca enfatizar a importância de negociar as diferenças culturais e linguísticas, sendo fundamental para permitir a participação dos educandos nas esferas públicas, sociais e econômicas.

Conforme a perspectiva dos *Multiletramentos* o ensino precisa abranger não somente a linguagem formal e escrita, mas a multiplicidade de linguagens (visual, auditiva, corporal, espacial entre outras) com os quais os estudantes convivem e que muitas vezes são deixados de lado no contexto educativo (NEW LONDON GROUP, 1996). Isso porque a multimodalidade presente nos textos contemporâneos, conforme Rojo (2012), exige práticas de compreensão e produção específicas para fazer sentido. A autora ressalta que as práticas de letramento escolar voltadas para os gêneros discursivos da tradição canônica escrita não são suficientes para possibilitar aos educandos a participação nas diversas práticas de leitura e escrita no mundo contemporâneo.

Dionísio (2006) igualmente coloca a necessidade de oportunizar aos educandos o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para lidar com textos multimodais:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa

---

<sup>31</sup> “Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages [...] and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries.”

letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (Dionísio, 2006, p. 131)

No entanto, ao contrário do que os especialistas sugerem, observa-se que em muitos contextos escolares

Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam ‘transparentes’, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE 2011, p.531)

Ao tratar desse fato os autores questionam até quando os educadores continuarão contando com a aprendizagem implícita da multimodalidade, sendo que o uso de múltiplas linguagens intensifica-se e integra-se cada vez mais. Torna-se evidente a importância da escola desenvolver práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos, com o intuito de oferecer formação técnica e crítica aos educandos para que eles possam “ler os textos multimodais que os cercam no dia a dia e também para atuar como produtores de textos, empregando as estratégias que melhor lhes convierem em função de seus objetivos e do contexto em questão” (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE, 2011, p.19).

Além disso, Rojo (2012, p.8) sugere que os professores adotem uma ação pedagógica baseada nos *Multiletramentos* tendo em vista que essa proposta

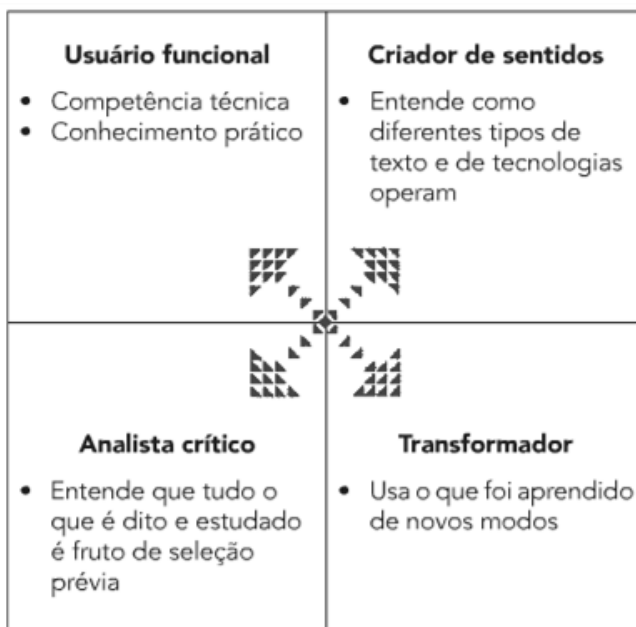
caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados.

Ao abordar as tensões culturais presentes no sistema escolar, pelo viés dos multiletramentos, Kalantzis e Cope (2006) nos levam a crer que a cultura escolar não dialoga com a bagagem cultural dos educandos. Os autores caracterizam a educação moderna em quatro padrões, sendo que em três deles - *acomodação*, *exclusão* e *multiculturalismo* - o processo de escolarização apaga e exclui as vivências dos educandos com o objetivo de que eles assimilem a cultura escolar dominante. No entanto, o quarto padrão da educação moderna, denominado por Kalantzis e Cope (2006) de *pluralismo*, vem ao encontro da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que procura sensibilizar-se sobre a inserção sociocultural dos educandos. Considerar essa perspectiva no ensino, conforme os autores, significa estar aberto a experimentações e negociações, pois aprender não é abandonar sua identidade em nome da cultura dominante, mas sim uma questão de repertório, de expansão de horizontes. Nessa perspectiva de horizontalização, os educandos permanecerão envolvidos em suas singularidades e vivências, mas de uma nova forma, pois serão sensibilizados por outros modos de vida. Em suma, o trabalho educativo incidiria não apenas no contexto histórico-cultural dos alunos, mas numa espécie de diálogo com a diferença, com conhecimentos oriundos de diversas culturas.

É possível afirmar que os princípios elencados por Rojo, de sensibilizar-se com contexto cultural e de agência por parte dos alunos, que subjazem à pedagogia dos multiletramentos, assemelham-se às contribuições freireanas. Ao apontar para as diversidades culturais do alunado, o grupo de Nova Londres (1996) ressalta que as instituições de ensino precisam abordar não apenas as produções e práticas das culturas dominantes, mas também das culturas populares e locais nas quais os sujeitos estão inseridos “para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p.115). É a partir de seu contexto cultural e ideológico, de suas experiências e “conhecimento de mundo”, como diz Freire (2011[1996]), que o próprio educando iniciará o processo de construção de sentidos.

Torna-se relevante mencionar também que o grupo de Nova Londres (1996), baseado no conceito de *design* - que se refere neste contexto a qualquer atividade semiótica - propõe que o professor seja visto como *designer dos processos de aprendizagem*, cuja missão consiste em engajar os alunos nas práticas de análise, produção e transformação de significados linguísticos, visuais, sonoros, corporais e espaciais. Para o desenvolvimento de uma *pedagogia* dos multiletramentos os autores do grupo de Nova Londres (1996) propõem alguns princípios que são ilustrados no esquema a seguir:

Quadro 3- Mapa dos Multiletramentos



Fonte: ROJO (2012)

Assim, para concretizar a pedagogia dos multiletramentos, os autores propõem a formação de um *usuário funcional*, no entanto observa-se que essa pedagogia não almeja apenas ensinar técnicas, conhecimentos e habilidades necessárias às práticas de letramento, mas também pretende formar sujeitos que se tornem *analistas críticos*. Conforme a proposta do grupo, nesse processo com a mobilização de recursos disponíveis e a mediação do educador, o educando analisa, transforma e produz, não simplesmente reproduz conhecimentos. Nesse contexto, o papel das instituições de ensino “estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p.29).

Diante do exposto, é possível afirmar que a proposta da pesquisa de produzir narrativas digitais vai ao encontro das considerações feitas até o momento, pois a mesma conduz com os princípios de diversidade de linguagens e pluralidade cultural envolvidos na noção de multiletramentos.

## 4 METODOLOGIA

Esse trabalho de investigação científica pretende realizar-se à luz da *pesquisa qualitativa*. Sabendo que o campo da pesquisa qualitativa envolve múltiplas práticas, termos, tensões e contradições (DENZIN e LINCON, 2006), dentre as diversas perspectivas qualitativas adotamos o *paradigma interpretativista de pesquisa no ensino*.

Conforme Erickson (1985), a abordagem interpretativista preocupa-se com os significados e ações que ocorrem em cenas concretas de interação social, além da elucidação desses significados por parte do pesquisador. Para o autor, o enfoque interpretativista torna-se mais apropriado quando se busca uma compreensão particular do evento, ao dar ênfase aos significados locais e imediatos do acontecimento sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, em vez de sua característica geral.

Segundo Moita Lopes (1964), na perspectiva interpretativista os fatos devem ser compreendidos através da interpretação dos vários significados que os constituem, sendo que esses significados são atribuídos pelos sujeitos por meio da linguagem nas suas relações intersubjetivas.

Dessa forma, entendemos que a investigação de natureza interpretativista se mostra adequada aos interesses da Linguística Aplicada, campo no qual a pesquisa está inserida, bem como ao tema e aos objetivos desse estudo, pois essa abordagem parece ser mais apropriada para a interpretação dos significados atribuídos pelos alunos e professores à prática de produzir narrativas digitais.

A partir dos estudos de Moita Lopes (1994) e Erickson (1985), compreendemos a pesquisa interpretativa como distinta das abordagens positivistas que entendem as salas de aula sob o pressuposto da padronização abstrata e geralmente focalizam o produto (não o processo) da aprendizagem. O enfoque interpretativo baseia-se nos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos sobre a natureza da escola, do ensino, da vida em sala de aula como um ambiente social, concreto, complexo e não uniforme. Nesse sentido, em um mesmo ambiente escolar as interpretações poderão ser diversas, pois os sujeitos envolvidos são singulares, histórica e culturalmente situados. Dessa forma, alguns aspectos do que ocorre em uma determinada sala de aula poderão apresentar-se como universais e outros não: “Cada instância de uma sala de aula é vista como seu próprio sistema único, que, no entanto pode apresentar propriedades universais de ensino. Mas estas

propriedades são manifestadas no concreto, não no abstrato”<sup>32</sup> (ERICKSON, 1985, p.130).

Denzin e Lincon (2006, p. 32) também ressaltam que “o ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de dentro de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva”. Os autores defendem que por trás de todas as fases do processo de pesquisa está o pesquisador “situado biograficamente”. Há uma relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, pois o fazer científico não é neutro, nem descolado das crenças e experiências de vida do pesquisador. Nossas premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas influenciam o modo como observamos, agimos e interagimos no contexto de pesquisa. Nesse sentido, conforme De Grande (2011, p.25), a abordagem qualitativo-interpretativista pode tornar-se aliada do pesquisador na busca da interpretação da complexa realidade social, contribuindo para “a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre os métodos adotados, sobre as influências do próprio pesquisador no contexto pesquisado e sobre como seus resultados são divulgados e utilizados”.

Outro aspecto inerente à perspectiva interpretativa da pesquisa sobre educação é a colaboração entre pesquisador e professor. Erickson (1985) ressalta que a melhor forma do pesquisador estabelecer confiança no relacionamento com os sujeitos envolvidos consiste em envolvê-los diretamente na pesquisa como colaboradores. Denzin e Lincon (2006) mencionam esse aspecto dentro da “epistemologia interpretativa”, na qual o pesquisador e o entrevistado trabalham juntos na criação de compreensões, interagindo e influenciando-se mutuamente. Vale ressaltar que a busca dessa interação com os participantes da pesquisa deve ocorrer de forma ética e responsável.

Pesquisadores do campo qualitativo-interpretativista com o intuito de oferecer credibilidade e rigor à pesquisa têm buscado uma variedade de técnicas, práticas metodológicas para geração e análise de dados. Nesse contexto, o pesquisador é caracterizado por Denzin e Lincon (2006) como *bricoleur* ou confeccionador de colchas que costura, edita, agrupa perspectivas da realidade. Os autores afirmam que “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p.19). Nesse contexto, o processo de triangulação é entendido

---

<sup>32</sup> “Each instance of a classroom is seen as its own unique system, which nonetheless displays universal properties of teaching. These properties are manifested in the concrete, however, not in the abstract.”



como a combinação de diferentes métodos, teorias e dados partir de um mesmo contexto de pesquisa (FLICK, 2009).

Com base nessa perspectiva, o presente estudo busca interpretar, por meio da triangulação dos dados gerados, como a experiência de relatório é (re)significada pelos sujeitos envolvidos. Os instrumentos de pesquisa utilizados para geração de dados constituíram-se em: observação participante, entrevista em grupo, questionário e análise das narrativas digitais produzidas pelos alunos.

É principalmente por meio da *observação participante* que o pesquisador busca vivenciar o contexto estudado, ficando imerso no fenômeno de interesse. Imergindo e tornando-se membro do grupo social investigado por meio da observação participante, o pesquisador busca compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos pelo grupo (FRASER; GONDIM, 2004). Nesse sentido a pesquisa de cunho interpretativo “implica ser especialmente cuidadosa e reflexiva em perceber e descrever acontecimentos cotidianos no ambiente de campo, na tentativa de identificar o significado das ações nesses eventos a partir dos vários pontos de vista dos próprios atores”<sup>33</sup> (ERICKSON, 1985, p.121).

Nesse processo, de certa forma, assumi dois papéis importantes: o de observadora participante e também o de atuante, no sentido de intervir como formadora nesse contexto educativo. Atuei em parceria com os dois professores da turma ministrando uma oficina sobre a produção de narrativas digitais que foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Hospedagem.

As observações foram feitas durante essa oficina que ocorreu entre os meses de agosto e setembro com duração de oito aulas. Também foi observada a visita técnica realizada no dia 10 de setembro na qual os alunos conheceram duas pousadas localizadas na Praia do Rosa em Imbituba - SC. Alguns alunos inclusive escolheram essa visita técnica como temática de suas narrativas digitais. Com base em Erickson (1985), não determinamos categorias específicas para observação previamente, entretanto não deixamos de levar em consideração as questões conceituais do estudo durante o trabalho de campo.

---

<sup>33</sup> “Interpretive fieldwork research involves being unusually thorough and reflective in noticing and describing everyday events in the field setting, and in attempting to identify the significance of actions in the events from the various points of view of the actors themselves.”

Além disso, as observações feitas que gerassem dados relevantes para a pesquisa foram registradas num *diário de campo*. O diário de campo é visto como um “instrumento metodológico que propicia ao pesquisador revivenciar as situações, tomando uma posição de autocrítica sobre o uso desse instrumento e, ainda, servindo de contraponto para os outros dados gerados” (DE GRANDE, 2011, p. 18).

Tendo em vista que a investigação interpretativa envolve além de uma intensa observação participante (do cuidadoso registro do que ocorre nesse contexto) a coleta de outras fontes de dados (ERICKSON, 1985) buscamos também utilizar a *entrevista em grupo* para melhor identificar as visões dos sujeitos envolvidos em relação à experiência de produzir narrativas digitais. Como técnica de pesquisa, na perspectiva qualitativa, a entrevista fornece evidências para o pesquisador buscar uma melhor compreensão dos significados, crenças, atitudes e opiniões dos sujeitos a respeito de situações e vivências específicas (GASKELL, 2002; FRASER; GONDIM, 2004).

Com base em Gaskell (2002), entendemos a entrevista não como um processo de mão única no qual o entrevistador recebe as informações solicitadas do entrevistado, mas como uma prática em que todos os sujeitos envolvidos na interação discursiva trocam ideias, percepções, constroem significados sobre o assunto em questão. A entrevista pode ser considerada uma conversação essencialmente verbal, mas, diferentemente de uma conversa informal, essa interação social tem propósitos e objetivos de pesquisa definidos (FRASER; GONDIM, 2004).

Além disso, as relações intersubjetivas estabelecidas por meio das trocas verbais e não-verbais sofrem influência mútua dos sujeitos envolvidos tendo em vista seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, “a entrevista é compreendida como uma prática social situada em que, num dado espaço-tempo, os sujeitos envolvidos na interação estabelecida podem refletir sobre sua experiência (DE GRANDE, 2011, p.9)”.

No campo da pesquisa qualitativa, optamos pela entrevista semiestruturada que conforme Gaskell (2002) distingue-se da entrevista de levantamento fortemente estruturada e da conversação menos estruturada estabelecida na observação participante. Levando em consideração as semelhanças e contrastes, bem como as vantagens e desvantagens entre a entrevista individual e grupal levantadas por

Gaskell (2002)<sup>34</sup>, decidimos por desenvolver a entrevista com um grupo de respondentes. A opção pela técnica da entrevista em grupo reflete de certa forma, os objetivos, referenciais teóricos, bem como as condições reais de ocorrência da pesquisa e o interesse da pesquisadora em experimentar essa metodologia.

A ideia de utilizar a entrevista grupal surgiu durante o planejamento da oficina de narrativas digitais. Já havíamos planejado no último encontro com a turma organizar um momento de socialização das narrativas, no qual os alunos também seriam instigados a falar sobre a experiência de produzi-las, momento em que a técnica da discussão em grupo veio enriquecer essa proposta. Além disso, percebemos que o contexto vivenciado na escola em função de ela estar em reforma, da falta de espaços e tempos dificultaria o desenvolvimento de entrevistas individuais.

No desenvolvimento de entrevistas grupais, Gaskell (2002) enfatiza que o objetivo do entrevistador ou moderador é estar atento e incentivar os participantes a discutirem um determinado assunto, numa interação social que pode ser considerada mais autêntica que a entrevista individual. Para o autor, a entrevista de grupo consiste num “ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (2002, p.74).

Nesse sentido, o dizer dos sujeitos envolvidos numa entrevista em grupo é de certa forma influenciado pelo entrevistador, pela companhia e fala dos outros participantes e pelo contexto e materiais de estímulo para a discussão. Dessa forma, com essa abordagem de entrevista em grupo, pretendemos não apenas gerar respostas dos alunos aos questionamentos centrais, mas também incentivar o diálogo entre os sujeitos sobre o assunto em discussão.

Para orientar de maneira flexível o desenvolvimento da entrevista em grupo, utilizamos um roteiro com algumas questões elaboradas previamente pela pesquisadora (apêndice A). Para Gaskell (2002), o uso de um tópico guia, ou roteiro, é vital para uma entrevista bem sucedida. As intervenções do mediador também são consideradas necessárias, tanto para a manutenção do foco da conversa quanto para levantar questões que não haviam surgido na discussão.

---

<sup>34</sup> Cumpre notar que o autor trata a entrevista grupal e o grupo focal como sinônimos. Entretanto, para nos referirmos à metodologia utilizada usamos o termo entrevista grupal por entendermos que os grupos focais denominam uma técnica com características diferenciadas.

Além disso, também foi utilizado como material de estímulo (GASKELL, 2002) a exibição dos vídeos produzidos pelos alunos, com o intuito de “quebrar o gelo” e principalmente de estimular discussões acerca dos tópicos relevantes à pesquisa. Assim, após a exibição das narrativas digitais produzidas, os alunos foram incentivados a comentarem os vídeos e a oficina tendo em vista as questões do tópico guia elaborado pela pesquisadora. Para fins de registro e transcrição fizemos a gravação em áudio e vídeo da entrevista em grupo. Buscamos também apurar ao máximo a escuta dos aspectos verbais e não-verbais que surgirem na interação.

O planejamento inicial consistia na realização da entrevista em grupo em dois encontros, com cerca de duas aulas, na escola. No entanto, tendo em vista a mudança de horário das aulas dos professores e a proximidade do conselho de classe, optamos por desenvolver a entrevista grupal em um único encontro realizado na escola, com duração de três aulas, o que equivale a cerca de 2h15min.

A respeito do desenvolvimento da entrevista em grupo, no início alguns alunos demonstram-se um pouco intimidados com uso da câmera e do gravador. Essa insegurança, o silêncio e a hesitação inicial diminuíram à medida que a conversa transcorria. Durante a primeira parte da entrevista houve também alguns momentos em que os alunos falavam todos ao mesmo tempo, sendo necessária minha intervenção. No entanto, de maneira geral, considero que a entrevista gerou dados relevantes para a pesquisa. Apesar de ambos os professores não poderem estar conosco durante todo o tempo, eles buscaram participar das interações. Um deles inclusive propôs duas questões que estimularam a discussão no grupo. Percebi também que os alunos respondiam e discutiam meus questionamentos de uma maneira natural e mantendo o foco da conversa.

Entretanto, pode-se dizer que não houve uma participação unânime da turma, pois, dos dezesseis alunos presentes, cerca de dez participaram ativamente da entrevista e cinco alunos falaram pouco ou não quiseram se manifestar durante a discussão em grupo. Não obstante, podemos considerar que o número de alunos influenciou o desenvolvimento da entrevista em grupo. Talvez a divisão da turma em dois grupos de discussão contribuisse para maior participação de alunos e um menor desgaste do grupo.

Nesse sentido, apesar das entrevistas qualitativas serem amplamente utilizadas em função de seu valor e versatilidade, conforme Gaskell (2002), elas possuem certas limitações. Diante do exposto, para que alguns aspectos mal entendidos ou não discutidos pelos alunos e

principalmente pelos professores durante a entrevista pudessem ser melhor compreendidos, utilizamos outros métodos de geração de dados, dentre eles a *análise das narrativas digitais* produzidas pelos alunos e um *questionário*.

Apesar do foco da pesquisa consistir em como os sujeitos (re)significam a experiência do relato por meio da produção de narrativas digitais, consideramos necessário também dar atenção ao produto dessa atividade pedagógica. Levando isso em consideração, as treze narrativas produzidas pelos alunos foram analisadas tendo em vista os sete elementos identificados por Lambert (2006) como necessários à construção de boas histórias digitais.

Desse modo, buscamos investigar em que medida as narrativas criadas pelos alunos apresentavam ou não os sete elementos comumente utilizados nas histórias digitais produzidas durante oficinas do Centro de Digital Storytelling. Ressalta-se que tais elementos estão descritos na seção “aspectos metodológicos” do segundo capítulo desse trabalho e são os seguintes: ponto de vista, questão dramática, conteúdo emocional, voz, trilha sonora, economia e ritmo. De fato, a análise baseada nos critérios analíticos propostos por Lambert contribuiu para a identificação de dificuldades e facilidades apresentadas pelos educandos na construção de suas narrativas digitais.

A opção pela utilização dos *questionários*, por sua vez, parece complementar a metodologia utilizada como um recurso auxiliar. Não obstante, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) apontam para a viabilidade e pertinência do questionário como técnica de coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo cujos problemas de investigação envolvam opiniões, interesses e preferências dos sujeitos pesquisados.

Foram elaborados dois questionários distintos, um dirigido aos professores e outro aos alunos. O questionário dirigido aos professores (apêndice B) é composto principalmente por perguntas abertas e tem como objetivo gerar informações que não foram levantadas durante a entrevista em grupo, uma vez que os dois professores não puderam participar de todos os momentos da entrevista, além de a discussão em grupo ter sido direcionada mais aos alunos. Os questionários dirigidos aos alunos (apêndice C) foram compostos principalmente por perguntas fechadas e buscaram eliciar um perfil dos educandos, no sentido de abordar individualmente questões acerca dos recursos tecnológicos que usam, da sua experiência com a edição de vídeos dentro e fora da escola, além de outras questões que não foram discutidas na entrevista em grupo em função da falta de tempo e cansaço dos alunos.

Em suma, cumpre explicitar que na triangulação dos dados gerados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados, desenvolvemos algumas categorias de análise levando em consideração os objetivos específicos desse estudo e o roteiro da entrevista grupal.

## **5 A PRÁTICA EDUCATIVA DE RELATAR EXPERIÊNCIAS POR MEIO DE NARRATIVAS DIGITAIS**

### **5.1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO ESCOLAR**

Com o objetivo de explicitar um pouco do contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, nessa seção serão abordadas algumas considerações sobre o perfil dos sujeitos envolvidos e sobre a escola que frequentam.

O campo de investigação desse estudo situa-se em uma unidade escolar localizada na região central do município de Imbituba, Santa Catarina. Essa escola pública estadual oferece os cursos de ensino médio regular, ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio inovador. Conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado em 2015, há 525 alunos matriculados entre os períodos matutino, vespertino e noturno.

Levando em consideração o enfoque dessa pesquisa, torna-se relevante mencionar também um estudo feito por alguns professores dessa escola sobre a inserção da comunidade escolar na cultura digital<sup>35</sup>. Esse estudo evidencia que a maior parte dos alunos que frequentam a escola consideram-se nativos digitais, mais de 90% possuem computador e celular com acesso à internet, sendo que 85% disseram ficar mais de 3 horas por dia conectados à internet. É possível perceber que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano da grande maioria dos alunos, mas são usadas de forma modesta na escola, pois conforme o mesmo estudo muitos professores e alunos afirmam que as TDICs deveriam ser mais utilizadas em sala de aula.

Não obstante, para se ter um perfil especificamente dos alunos do terceiro ano do curso de ensino médio com habilitação em hospedagem que participaram da pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas. Através desse instrumento, foi possível perceber que a faixa etária da turma varia entre 16 a 19 anos, sendo que a maior parte dos alunos possui 17 anos de idade. A turma é composta por

---

<sup>35</sup> Esse estudo foi realizado durante o segundo semestre de 2014 pelos professores que participaram da Especialização Educação na Cultura Digital, ofertada pela UFSC em parceria com o proinfo integrado. Os instrumentos utilizados consistiram em entrevista com professores e questionários dirigido aos alunos (419 responderam). As informações e os resultados desse estudo estão publicados no site: <http://www.rlsolucoesweb.com.br/ag2/> Acessado em jan. 2015.

dezesseis alunos, dez são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Além disso, dos quatorze alunos da turma que responderam ao questionário, 72% afirmaram que não estavam trabalhando e 28% disseram estar trabalhando naquele momento.

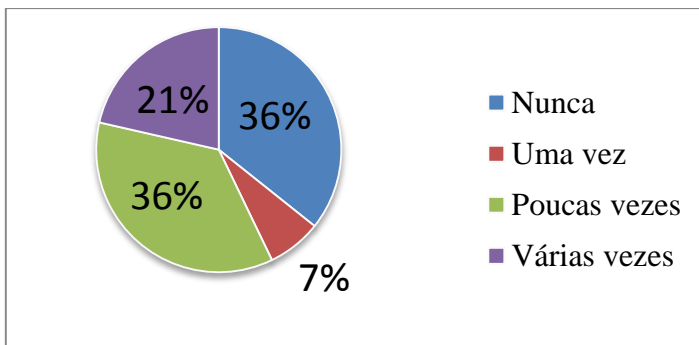
A respeito dos equipamentos e recursos tecnológicos aos quais esses alunos têm acesso, é possível afirmar que a maioria possui computador e todos conseguem conectar-se a internet de alguma maneira. É importante evidenciar que doze alunos afirmaram ter computadores de mesa e/ou notebook com acesso à internet em casa. Apenas dois disseram não possuir desktop ou notebook, mas ambos afirmaram que usam os computadores da escola, além de utilizarem celular com acesso à internet e às vezes frequentarem *lan houses*.

O celular com acesso à internet é utilizado por quase todos os educandos e apenas um aluno disse não usar esse dispositivo móvel. O *tablet*, por sua vez, não parece ser tão popular entre os alunos, pois apenas dois mencionaram possuir um. Cabe mencionar também que dois alunos da turma possuem um console de vídeo game.

Em relação à utilização que os alunos fazem desses recursos na escola ou fora dela, pode-se dizer que os principais usos consistem em acessar portais de pesquisa e redes sociais; digitar trabalhos e criar apresentações de slides. Poucos alunos mencionaram fazer edição de imagens ou sons, criar blogs ou manter páginas na internet.

Além disso, as experiências relacionadas à criação de vídeos que os alunos mencionaram ter (antes de produzir uma narrativa digital) são heterogêneas. O gráfico a seguir evidencia a frequência com que os alunos disseram produzir vídeos:

Gráfico 1 – Experiência dos alunos com a criação e edição de vídeos



Fonte: Elaborado pelo autor



A partir dos dados expostos no gráfico acima, é possível afirmar que 21% da turma possuía intimidade com os recursos de edição de vídeo, enquanto cerca de 43% tinha alguma experiência e 36% dos alunos nunca haviam vivenciado a prática de produzir um vídeo. Dentre esses alunos que mencionaram já ter criado um produto audiovisual, a maioria disse ter feito vídeos ou para dar de presente a um amigo ou para cumprir uma tarefa escolar. Um grupo de alunos também mencionou que haviam produzido vídeos sobre *games* para postar na internet.

É importante mencionar também algumas informações relevantes a respeito dos professores, que juntamente com os alunos, participaram dessa pesquisa. Sobre a formação desses profissionais, cumpre notar que o professor de Língua Portuguesa cursou licenciatura em Letras, mestrado em Ciências da Linguagem e possui larga experiência no ensino de línguas. A professora de Hospedagem, por sua vez, cursou bacharelado em Turismo e trabalha no magistério há cerca de sete anos.

Através do questionário dirigido aos professores, buscou-se identificar também a experiência pessoal e profissional desses educadores relacionada à produção de vídeos. O professor de Língua Portuguesa mencionou já ter produzido diversos vídeos, tanto para entretenimento quanto para fins educativos. Em sala de aula ele disse ter desenvolvido várias atividades de produção de textos audiovisuais, no entanto nunca havia solicitado que os alunos relatassem suas experiências por meio de vídeos. A professora de hospedagem mencionou já ter editado alguns vídeos para entretenimento, mas nunca havia produzido um vídeo como recurso pedagógico e nem havia desenvolvido alguma atividade em que os alunos devessem produzir um vídeo.

Sendo assim, de maneira geral, é possível afirmar que os alunos envolvidos nessa pesquisa têm acesso aos recursos tecnológicos essenciais para a construção de narrativas digitais. Torna-se evidente também a heterogeneidade entre os perfis de educandos e dos professores. Enquanto alguns nunca tiveram contato com a prática de produzir um vídeo, outros já demonstram ter experiência e algum domínio no uso dos recursos tecnológicos necessários para a edição e produção de vídeos. Assim, percebe-se que cada sujeito possui uma determinada “bagagem” e experiência relacionada ao uso das tecnologias digitais em seu cotidiano dentro e fora da escola. Tendo em vista que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 2011[1996], p.68), é possível encarar esse contexto diversificado como

uma possibilidade de incentivar alunos e professores a adquirirem novos conhecimentos ou refinarem suas habilidades existentes por meio da troca de saberes.

## 5.2 UM OLHAR SOBRE A OFICINA E AS NARRATIVAS PRODUZIDAS

### 5.2.1 O planejamento

A oficina de produção de narrativas digitais com base na metodologia DS foi desenvolvida com o intuito de auxiliar os alunos do terceiro ano do curso de Ensino médio integrado à educação profissional com habilitação em hospedagem a relatarem suas experiências de visitas técnicas por meio das narrativas audiovisuais, atividade pedagógica ligada às disciplinas de Língua Portuguesa e Hospedagem. É importante destacar que o objetivo da professora de Hospedagem com essa atividade era o de verificar os diversos olhares de seus alunos em relação às visitas técnicas; o professor de Língua Portuguesa, por sua vez, disse ter como objetivos produzir um gênero como forma de expressar-se de acordo com as necessidades advindas das interações e ações dos alunos, além de explorar as linguagens usadas em diversas mídias.

Essa oficina, planejada e ministrada pela pesquisadora juntamente com os professores das duas disciplinas citadas, teve duração de onze aulas de 45 minutos distribuídas em cinco encontros ocorridos no terceiro bimestre de 2014 sendo que a ementa da proposta desenvolvida compreendia: “Pressupostos teóricos básicos sobre a metodologia de Digital Storytelling; Principais aspectos da narrativa com enfoque no relato de experiências pessoais; Características e produção de um roteiro baseado na metodologia de DS; Bases tecnológicas e legais para a edição de imagens e sons; Coleta de informações, produção e gravação de um audiovisual; Socialização das narrativas digitais produzidas”.

Durante o planejamento da oficina a questão dos recursos tecnológicos que seriam utilizados pelos alunos na produção das narrativas digitais suscitou debate entre os professores. A proposta inicial consistia em utilizar os computadores da sala de informática da escola equipados com o Linux Educacional, mas os professores sugeriram utilizar os notebooks trazidos por eles e pelos alunos justificando que o laboratório de informática da escola era destinado principalmente ao curso técnico de informática e seria difícil reservá-lo para as aulas necessárias. Além disso, se os alunos comesçassem a edição

do vídeo na escola eles não teriam a oportunidade de continuar em casa, pois não encontramos nenhum software de edição de vídeos que fosse compatível com o sistema operacional Linux da escola e com o sistema operacional Windows usado pelos alunos. Conversamos com a turma, fizemos um levantamento dos notebooks disponíveis (dez para a turma composta por 16 alunos) e optamos pela utilização dos notebooks próprios para trabalharmos individualmente ou em duplas na sala de aula.

Além disso, quando propomos aos alunos que produzissem uma narrativa digital sobre uma das seis visitas técnicas que haviam feito, alguns alunos demonstraram interesse em abordar uma viagem de estudos que seria realizada em breve. Mas a abertura para essa possibilidade acarretou algumas mudanças no planejamento da oficina, pois o segundo encontro só pôde ser desenvolvido após a última viagem da turma, na qual pude participar, mas que em função de alguns problemas ocorreu um mês depois.

Dessa forma, o desenvolvimento desse trabalho estendeu-se um pouco além do planejado e coincidiu com o fechamento do terceiro bimestre. Pode-se dizer que esse período escolar de entrega de trabalho, provas, recuperação, fechamento de nota e conselho de classe tiveram influência na atividade desenvolvida. Abaixo segue uma tabela que descreve o planejamento da oficina:

Quadro 4 – Planejamento oficina de produção das narrativas digitais

<b>Data</b>	<b>Assuntos / procedimentos</b>
1º Encontro 11/08/14 (2 aulas)	<p><b>Assuntos:</b> Apresentação, explicação da pesquisa e termos de consentimento livre esclarecido. Exposição da proposta em que os alunos criarão suas narrativas digitais sobre uma experiência pessoal relacionada a uma visita técnica. Princípios gerais da metodologia de DS e características dessas narrativas. Etapas básicas da produção de um audiovisual baseado nessa metodologia. Importância do planejamento do audiovisual e questão do direito autoral na produção de vídeos. Discussão sobre a temática das narrativas.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Aula expositiva com uso de projetor multimídia. Exibição de dois audiovisuais produzidos conforme a metodologia de DS. Com auxílio da professora de Hospedagem relembrar as visitas técnicas já realizadas para escolha de uma temática relacionada a uma viagem feita.</p>
2º Encontro 12/09/14 (2 aulas)	<p><b>Assuntos:</b> Exposição das características do roteiro com base na metodologia de DS. Produção do roteiro. Levantamento dos recursos a serem utilizados.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Aula expositiva com uso de folha impressa com dicas sobre o roteiro (Apêndice D). Após exposição teórica, início da elaboração dos roteiros pensando sobre o tema geral (o que contar? Para quem?) e a descrição das cenas (como contar? Que imagem, som, texto e/ou narração serão usadas?). Convidar os alunos a compartilhar seus roteiros com colegas e com os professores para aprimorá-lo. Conversar sobre os recursos necessários para o encontro seguinte.</p>
3º Encontro 15/09/14 (2 aulas)	<p><b>Assuntos:</b> Finalização do roteiro. Bases técnicas para edição de imagem e som. Produção do audiovisual.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Se houver necessidade retomar a análise dos roteiros. Apresentação de um tutorial para o uso de editores de imagem e som, com ênfase no software <i>Movie Maker</i>. Início da gravação da narração (som ou imagem/som) dos relatos, edição das narrativas digitais, em duplas, no computador. Orientar individualmente aos alunos.</p>
4º Encontro 22/09/14 (2 aulas)	<p><b>Assuntos:</b> Edição final do audiovisual, gravação das narrativas.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Discussão do andamento do processo de produção dos vídeos. Mostrar os procedimentos para inserção de créditos e após gravação das narrativas. Continuação dos trabalhos para finalização dos vídeos. Convidar os que não conseguirem terminar a produção do vídeo para uma aula extra.</p>
5º Encontro 08/10/14 (3 aulas)	<p><b>Assunto:</b> Exibição das narrativas digitais produzidas pelos alunos.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Após a projeção dos audiovisuais incentivar os alunos a comentarem a oficina e os vídeos produzidos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Convém ressaltar que os encontros desenvolvidos são entendidos como um conjunto de *eventos de letramento*, pois consistem em ocasiões visíveis nas quais alunos e professores participantes do evento interagem nas atividades realizadas, no ambiente escolar, envolvendo diversos artefatos simbólicos. Abordar os encontros da oficina sob essa perspectiva permite levar em consideração que a produção e socialização das narrativas digitais materializadas em um conjunto de eventos ocorreram tendo como base as *práticas de letramento* dos sujeitos envolvidos.

### 5.2.2 A mediação

No início do *primeiro encontro* os alunos pareciam receosos, poucos interagiam respondendo aos meus questionamentos, mas a participação dos estudantes foi crescendo à medida que a oficina transcorria e eles conheciam melhor a proposta. Percebi que a exibição e análise de vídeos produzidos com base na metodologia de DS, principalmente a exibição de uma narrativa digital feita pela própria pesquisadora<sup>36</sup>, auxiliou os educandos a perceberem as características e finalidades do gênero do discurso proposto. No momento em que discutíamos como seria desenvolvida a proposta com a turma, os alunos demonstraram mais interesse fazendo inúmeras perguntas. As dúvidas estavam relacionadas principalmente à temática da narrativa, a edição das imagens e sons, aos direitos autorais. Muitos evidenciavam ainda receio em expor sua imagem ou própria voz perguntando “Temos que aparecer falando? Não pode ser só as fotos e a nossa voz?” ou “Posso usar a voz do Google tradutor”. De maneira ampla considero que a maior parte dos alunos demonstrou interesse por nossa proposta.

O *segundo encontro*, que teria duração de duas aulas conforme o planejamento, foi desenvolvido em pouco mais de uma aula em função do atraso do professor. Houve um momento em que alguns alunos começaram a conversar e a professora chamou atenção dizendo que a turma deveria se comportar quando recebe visita. Então uma aluna disse: - “Que visita professora? A Dani já é da casa, não é visita”. Percebi que já havia estabelecido relações com a turma e sinto que ter

---

<sup>36</sup> Com o intuito de experienciar a metodologia de DS e criar um exemplo de narrativa digital para os alunos eu, como pesquisadora, produzi a narrativa intitulada “Viagem literária” que foi gravada em um CD-ROM anexado ao trabalho e também está disponível em :<  
<https://www.youtube.com/watch?v=yIDwQPLrpuk>>.

acompanhado o grupo na visita técnica que antecedeu o segundo encontro contribuiu muito para essa aproximação.

Nesse encontro destinado à construção do roteiro<sup>37</sup>, o professor de Língua Portuguesa desempenhou um papel fundamental auxiliando-me no esclarecimento de dúvidas. Em um dos casos, uma aluna estava pensando em descrever a pousada que conheceram de uma maneira objetiva ao invés de relatar suas impressões, expectativas, considerações ao visitá-la, isto é, utilizando elementos de pessoalidade em sua narrativa. Outra aluna questionou sobre os critérios avaliativos e o professor respondeu que analisaria a linguagem oral utilizada bem como a coerência estabelecida entre a imagem, som e texto na narrativa. Outro estudante também havia perguntado se a atividade era obrigatória, alguns alunos riram e o professor respondeu num tom humorado que ele só não ganharia nota se não fizesse.

Apesar da proposta de construção do roteiro ter sido individual, a maior parte dos alunos estava trabalhando em duplas ou grupos maiores. Optamos por não fazer a roda de discussão dos roteiros em função da falta de tempo e porque os estudantes já estavam trocando ideias entre seus pares, além de receberem o auxílio dos professores individualmente. Entretanto considero que a turma produziu pouco, os estudantes não tiveram muito tempo para trabalhar com o roteiro e, como a escola estava em reforma, havia um pouco de barulho. Percebi que a maioria dos alunos já havia decidido a temática, mas não haviam conseguido produzir o roteiro de sua narrativa, em função dos motivos mencionados. Observei também que alguns preferiam fazer o roteiro em casa para consultar as fotos que já possuíam.

Antes de iniciarmos *o terceiro encontro*, em uma conversa com os professores, discutimos a necessidade de disponibilizar mais tempo para que os alunos finalizassem o roteiro. Um dos professores expressou que em sua opinião a maioria dos estudantes não sabia aproveitar o tempo das aulas para fazer os trabalhos deixando-os sempre para a última hora. De qualquer forma, na primeira aula destinada ao aprimoramento do roteiro, muitos alunos optaram por organizar sua narrativa escolhendo as fotos diretamente na tela do notebook e também aproveitaram esse momento para trocar materiais entre si. A turma

---

<sup>37</sup> Optamos por não exigir o planejamento da narrativa digital em Storyboard (cada aluno poderia organizar sua história da forma que desejasse) e sugerimos que os alunos elaborassem um roteiro como forma de estruturar os elementos que iriam compor sua narrativa (imagens, sons, legenda, narração, dentre outros).



Figura 2- Roteiro em forma de texto

No ano de 2013, minha turma e eu do Curso de Técnico em Hospedagem fizemos o Hotel Internacional, durante um tempo de 6 meses. Temos um vídeo e uma funcionária nos mostra toda a estrutura do hotel, nós até entramos no quarto e lá o chefe nos mostrou as instalações de higiene e explicou o que era feito em cada uma delas. O hotel recebeu o nome de Internacional porque seu fundador era colômbio. Poucas pessoas sabem da origem do nome do hotel pois a maioria dos hóspedes são gaúchos e é um privilégio que costumamos ficar lá. Depois de um ano de ir ao hotel por causa disso, foi que no Rio Grande do Sul se realizou um encontro Internacional e aí nasceu.

Fonte: registrado pelo autor

Figura 3- Roteiro em forma de tópicos temáticos

1. Vargem do Gucho → localização e quantidade de habitantes.
2. Atualizações → Por que voltar de Imbituba para lá?
3. Malmeço
4. Oublie-moi típica alemã → Colonização do local
5. Início da Flus Haus → Engenharia de Jorinho e fábrica de bolacha
6. Como está agora? → Restaurante e loja

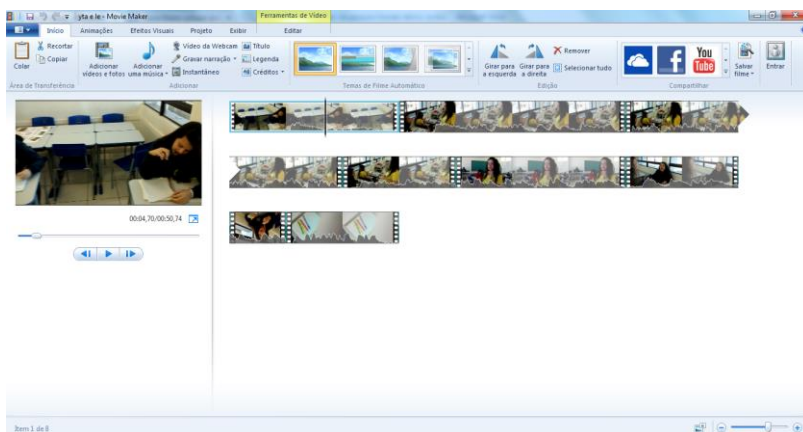
Fonte: registrado pelo autor



É interessante perceber, com base nos roteiros analisados, que parte dos alunos optou por escrever o roteiro elencando alguns recursos de imagem, som, narração que seriam usados, como na figura 1. Outra parcela decidiu por escrever um texto em parágrafos a ser narrado durante a produção do vídeo sem mencionar as imagens ou músicas que iriam usar, como na figura 2. E alguns poucos alunos optaram por fazer o roteiro em forma de tópicos temáticos a serem explorados na edição do vídeo, como exemplificado na figura 3.

Além disso, é importante mencionar que dois grupos situados no fundo da sala pareciam não estar engajados nessa atividade. Ao conversar com um aluno mais afastado descobri que ele estava fazendo um trabalho de outra disciplina sob a justificativa de que já havia feito o roteiro, embora não quisesse mostrá-lo. Quando cheguei mais próxima de outro grupo e perguntei como estava o trabalho os alunos visivelmente sentiram-se incomodados e ficaram calados. Após alguns segundos de silêncio, um deles me respondeu timidamente que o outro professor já havia ajudado com algumas ideias e eles estavam pensando. Cumpre notar também que nesse encontro explicamos como utilizar o programa *Movie Maker*<sup>38</sup>, mas poucos alunos começaram a edição de seus vídeos, tanto que um notebook ficou desligado e sem uso.

Figura 4- Tela programa utilizado para edição das narrativas



Fonte: Print screen do software *Movie Maker*

<sup>38</sup> Windows Movie Maker é um editor de vídeos gratuito da Microsoft feito para iniciantes. Disponível em: <http://Windows.microsoft.com/pt-BR/Windows-Live/movie-maker> Acessado em 21. Out.2014

Durante o *quarto encontro* ocorreu um imprevisto: o professor de Língua Portuguesa, que havia se comprometido em trazer três notebooks, esqueceu-se de trazê-los. Em função disso, ele sugeriu que fizéssemos o trabalho de edição de vídeos em outra data, mas a professora de Hospedagem não concordou com a ideia porque havia planejado provas e trabalhos que não poderiam ser adiados tendo em vista a proximidade do fechamento das notas bimestrais.

Cumpramos enfatizar que os problemas de infraestrutura interferem no trabalho pedagógico. Nesse caso, é possível afirmar que a falta de recursos técnicos comprometeu o desenvolvimento do trabalho, uma vez que um número considerável de notebooks era necessário para que os alunos conseguissem finalizar a etapa de edição de suas narrativas.

Não obstante, optamos por continuar o trabalho em sala de aula, mesmo com a falta de recursos, pois tínhamos sete notebooks disponíveis para treze alunos presentes. De certa forma os estudantes interessados conseguiram dar continuidade ao seu trabalho, ainda que não da maneira ideal. Alguns alunos permaneceram na sala utilizando os notebooks para editar sua narrativa em duplas e com o auxílio dos professores, outros alunos foram à sala informatizada pesquisar imagens e sons, uns poucos alunos ficaram terminando a escrita do texto a ser narrado, além de outros que buscaram utilizar o celular como recurso alternativo para coletar materiais e informações para a construção de sua narrativa.

No entanto, pareceu-me que seria necessário mais tempo para que os alunos terminassem seus trabalhos em sala de aula. Por outro lado, alguns alunos da turma haviam mencionado preferir editar o vídeo e fazer as gravações em casa, com mais silêncio e privacidade.

De qualquer forma, fiz o convite para aqueles que desejassem participar de uma *oficina extra*, direcionada principalmente aos alunos que não poderiam terminar sua narrativa em casa por não terem acesso aos computadores ou para os que possuíam alguma dificuldade em utilizar TDICs. Esse encontro foi realizado durante os dois dias em que não haveria aula em função do conselho de classe, tornando possível utilizar a sala de informática, que estaria livre.

Os quatro alunos presentes nessa *oficina extra* tiveram a possibilidade de usar individualmente um notebook com acesso à internet. Trabalhar com poucos alunos e mais recursos facilitou o processo de produção das narrativas. Alguns estudantes tiveram problemas com a edição de vídeo porque em certos momentos o

software travava, mas com um pouco de paciência e ajuda mútua todos conseguiram finalizar seu trabalho.

É relevante ressaltar que foi dado um período de quinze dias para que os alunos terminassem seu trabalho em casa. Para manter contato com o grupo, caso precisassem de ajuda, disponibilizei meu número telefônico e e-mail. Alguns alunos também disseram ter utilizado um grupo da turma criado no aplicativo *WhatsApp*<sup>39</sup> para discutir questões relacionadas a narrativa com os colegas, um aluno até postou um trecho de seu vídeo para que a turma ficasse curiosa em vê-lo inteiro depois. Esse fato curioso mostra que a experiência de produzir uma narrativa digital foi motivadora para o educando.

Além disso, é interessante mencionar o uso que fizemos de um grupo criado na rede social *facebook*<sup>40</sup> para compartilhar materiais, dar recados e esclarecer dúvidas. Percebi que, principalmente nos dias que antecederam a socialização dos trabalhos, muitos alunos começaram a fazer questionamentos no grupo, fato exemplificado nas figuras a seguir:

---

<sup>39</sup> WhatsApp. Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br) Acessado em 22. Out.2014

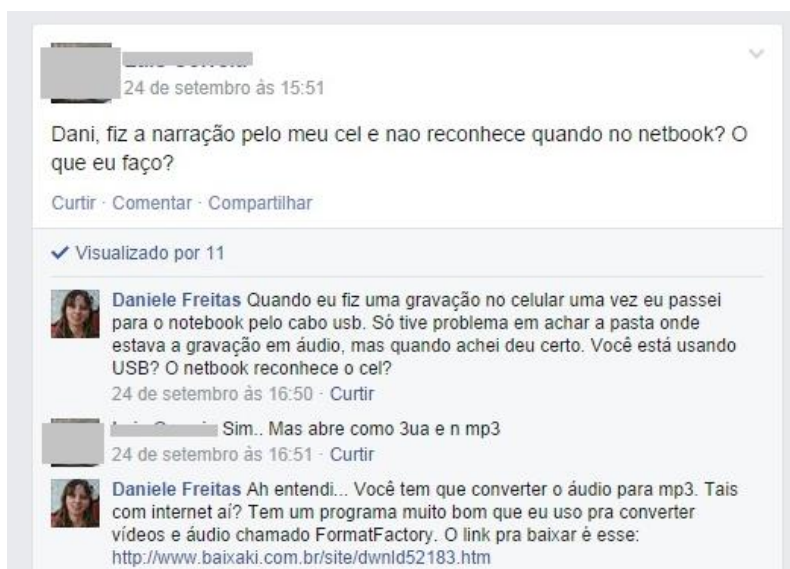
<sup>40</sup> Mais informações: <https://www.facebook.com/help/162866443847527> Acessado em 22. Out.2014

Figura 5 - Troca de materiais via grupo do facebook



Fonte: <http://www.facebook.com/groups/451387315001139/>  
Acesso em 23. Out. 2014

Figura 6- Esclarecendo dúvidas via grupo do facebook



Fonte: <http://www.facebook.com/groups/451387315001139/>  
Acesso em 23. Out. 2014

O *quinto e último encontro* reservado para a socialização das narrativas, além da entrevista grupal, ocorreu nas três últimas aulas. Nesse dia, vários professores da escola haviam faltado. Como os professores da turma estavam supervisionando outras salas simultaneamente, eles não puderam estar presentes conosco durante todo o tempo.

A professora que estava ministrando uma aula para outra turma do mesmo curso de hospedagem achou interessante levar seus alunos para a exibição das narrativas, mas três alunas da turma produtora dos vídeos manifestaram-se contrárias a ideia. Concordamos que a outra turma de hospedagem poderia participar da exibição, sendo que os vídeos dessas alunas seriam mostrados na aula seguinte, na qual não haveria expectadores externos a sua turma. Com o auxílio de alguns profissionais da escola, organizamos os equipamentos necessários e o espaço do anfiteatro com antecedência, além de providenciar pipoca para a exibição dos vídeos.

A turma parecia estar empolgada e alguns alunos também demonstravam traços de ansiedade e insegurança. A dinâmica do encontro seguiu num clima divertido, no intervalo entre as narrativas o professor de Língua Portuguesa instigava a turma a bater palmas e assobiar. Em certo momento, ao final de um vídeo, a empolgação foi tanta que, por causa dos comentários e das gargalhadas, tivemos que retroceder o vídeo seguinte e aguardar até que a turma estivesse atenta para assisti-lo. Durante a exibição, os alunos pareciam bem atentos, às vezes faziam comentários silenciosos ou sinais gestuais com o colega ao lado sobre a narrativa exibida.

Infelizmente, dos dezesseis alunos, três não exibiram suas narrativas naquele momento. Conversando com alunos e professores, descobri que uma aluna havia faltado, mas estava fazendo o vídeo e provavelmente entregaria depois. Mas os outros dois alunos vieram à aula e não haviam feito sua narrativa digital. Um dos professores comentou que ambos os alunos estavam com desempenho ruim em sala de aula, sendo que quando era solicitado a eles algum trabalho “um pouco mais complicado” não o faziam. Eu havia percebido que a frequência desses alunos havia sido baixa durante a oficina e, quando eles estavam presentes, não estavam efetivamente produzindo sua narrativa. Nós havíamos chamado atenção desses alunos, inclusive, mas sem sucesso.

### 5.2.3 As narrativas digitais dos alunos

Embora o foco da pesquisa resida em como os sujeitos significam a experiência do relato por meio da produção de narrativas digitais, consideramos necessário também dar atenção ao produto dessa atividade pedagógica. Assim, nessa seção, faremos uma breve análise das treze narrativas produzidas pelos alunos, tendo como critérios analíticos os sete elementos identificados por Lambert (2006) como necessários à construção de boas histórias digitais: ponto de vista, questão dramática, conteúdo emocional, voz, trilha sonora, economia e ritmo.

Algumas considerações feitas serão ilustradas com recortes das narrativas digitais de alunos que autorizaram o uso e divulgação de seu vídeo para fins acadêmicos e educativos. Essas narrativas digitais foram gravadas em um CD-ROM que está anexado ao trabalho<sup>41</sup>. Recomendamos ao leitor que assista primeiro todas as narrativas, para somente então continuar à leitura da dissertação.

Além disso, é importante ressaltar que os sete elementos mencionados por Lambert (2006) não foram apresentados aos alunos da forma explícita como são descritos nesse trabalho. A oficina de produção das narrativas foi desenvolvida a partir dos sete passos propostos por Lambert (2010), sendo adaptada conforme o contexto e necessidade dos alunos e professores.

Todas as narrativas produzidas, como qualquer outra produção textual, obviamente apresentam um *ponto de vista*. Assim cada aluno adotou uma perspectiva particular mesmo abordando temáticas iguais às de outros colegas. A esse exemplo destacamos a narrativa “Visitas técnicas” e a narrativa de Renata que abordaram a mesma visita técnica e apresentam perspectivas distintas. O ponto de vista assumido na narrativa “Visitas técnicas”, que logo será detalhada, trata da preocupação desses estabelecimentos com a sustentabilidade. Já a narrativa de Renata, como observamos no recorte a seguir, aborda a relevância do aspecto visual e paisagístico dessa pousada:

*No dia 10 de setembro, conheci duas pousadas em Imbituba, Praia do Rosa e me encantei com todo o visual. Imagina acordar e dar de cara com essa paisagem? Seria tudo de bom.... Nada melhor do que a calma que essa visão nos passa! Essas pousadas estão de parabéns,*

---

<sup>41</sup> Essas narrativas também estão disponíveis em <<https://www.dropbox.com/sh/tgfimkggmt10ns/AAAzvy9b6gjwHw-BFyNILkwa?dl=0>> Acessado em 24 de julho de 2015.

*para mim estão entre as vistas mais bonitas de todo mundo.*  
(Transcrição de áudio do vídeo aluno)

Figura 7 - Recorte um da narrativa digital de Renata



Fonte: Registrado pelo autor

Nesse sentido, cada aluno pareceu definir seu ponto de vista a partir de um aspecto ou fato que lhe sensibilizou durante a visita técnica. É possível afirmar também, com base na análise feita, que a maior parte das narrativas digitais produzidas nesse contexto seguiu um padrão: os alunos relatavam os acontecimentos vivenciados na viagem e apresentavam um aspecto ou fato que havia lhe chamado atenção nesse lugar, alguns inclusive avaliavam essa experiência numa espécie de reflexão final.

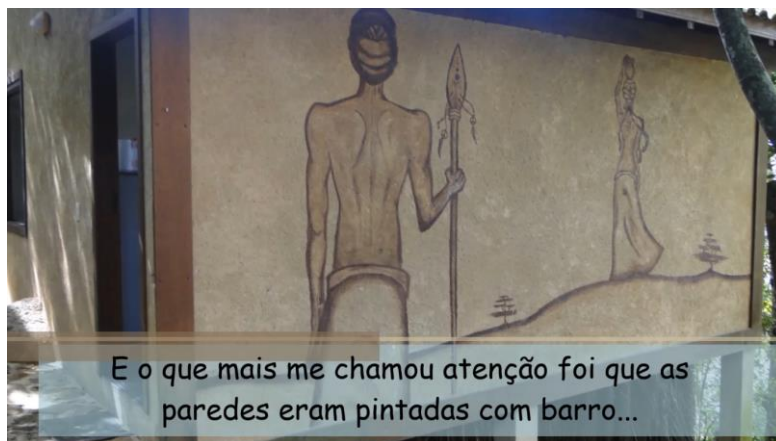
Dessa forma, pode-se dizer que a maior parte das narrativas produzidas pelos alunos não seguiu a estrutura dramática (desejo-ação-realização) mencionada por Lambert (2006) como a mais utilizada pelos sujeitos em sua oficina. A estrutura subjacente ao relato dos alunos assumiu um aspecto narrativo mais descritivo-informativo do que dramático. Cumpre notar, inclusive, que é pouco observável nas narrativas produzidas a presença do elemento *questão dramática*, exatamente como fora descrito pelo autor, isto é, como uma tensão geralmente criada pelo conflito entre o desejo (alguém deseja algo e busca realizá-lo) e a resolução (esse desejo foi ou não realizado): “em um romance, a garota vai ficar com o cara? Em uma aventura, o herói irá alcançar o objetivo? Em um crime ou assassinato misterioso, quem o fez?” (LAMBERT, 2006, p.13).

No entanto, é possível afirmar que a questão dramática está parcialmente presente em três narrativas, pois apesar de não haver a criação de um conflito dramático, pode-se identificar uma questão que cria certa tensão nessas histórias. No vídeo intitulado “Visitas técnicas”, por exemplo, esse aspecto é evidente logo no início da narração:

*Desde 2012 visitamos muitos lugares luxuosos, sofisticados e interessantes... Mas foi no dia 10 de setembro, na Praia do Rosa, em Imbituba que algo me chamou atenção... Nós fomos visitar uma pousada chamada SM <sup>42</sup>, a princípio era só uma pousada luxuosa como as outras...*

Nesse trecho é possível observar uma questão que instiga a curiosidade do expectador: Qual o diferencial dessa pousada? A expectativa gerada se dissipa no momento, retratado a seguir da narrativa, em que a autora começa a responder essa questão intrigante:

Figura 8 - Recorte da narrativa digital “Visitas técnicas”



Fonte: Registrado pelo autor

Na continuidade, a narrativa retrata a preocupação da pousada com a sustentabilidade e termina com uma reflexão sobre esse aspecto ao afirmar “pena que poucas são assim”. A propósito, essa narrativa digital parece melhor evidenciar a estrutura narrativa identificada como

<sup>42</sup> Por questões éticas atribuiu-se uma sigla a pousada que o aluno cita nesse trecho de sua narrativa.



sendo a mais utilizada pelos alunos, pois o autor inicia narrando os eventos vivenciados (já fez inúmeras viagens e no dia 10 de setembro foi visitar uma pousada diferente, conheceu suas acomodações, fez a trilha da pousada até a praia); em seguida evidencia o aspecto que lhe chamou atenção (além de ser luxuosa a pousada tem a preocupação de preservar o meio ambiente); e por fim o autor suscita uma reflexão final (ao comparar essa pousada com as demais que estão em maior número e não demonstram nenhuma preocupação com a sustentabilidade).

No que diz respeito ao *conteúdo emocional* (LAMBERT, 2006), percebe-se que quatro das narrativas pouco apresenta aspectos emocionais e praticamente metade das narrativas contém parcialmente algum conteúdo emocional. Em outras palavras, parte das produções em algum momento da narrativa exploram recursos que evocam emoções que, no entanto, não se constituem como elementos centrais da história. Na passagem final da narrativa citada acima, por exemplo, o tom de tristeza na voz e o conteúdo da frase parecem ter a função de gerar um impacto emocional no público. Mas esse é um momento pontual, sendo que a narrativa não lida diretamente com paradigmas emocionais.

Observa-se ainda que cerca de um quarto das narrativas produzidas parece lidar diretamente com paradigmas emocionais. Dentre essas produções, ressalta-se a narrativa digital “Visita técnica - Florianópolis” que, de maneira ampla, abrange os paradigmas de aceitação e amizade. Mais especificamente, a narrativa trata da convivência entre os alunos da turma de hospedagem durante os três anos de curso e culmina num passeio de barco, visto pela autora como um momento marcante, em que há uma forte integração do grupo, denominado no vídeo *família hospedagem*.

Figura 9 – Recorte da narrativa digital “Visita técnica Florianópolis”



Fonte: Registrado pelo autor

Os recursos selecionados para construção dessa narrativa como a música, as fotos e os vídeos exploram aspectos sentimentais e contribuem para o engajamento emocional do público. As fotos acima, por exemplo, ilustram situações que remetem aos significados de união e companheirismo (pés próximos, mãos dadas). No momento de exibição das produções, a turma pareceu estar extremamente envolvida com essa narrativa. É possível supor também que outras pessoas, mesmo as que não conheçam a turma de hospedagem, sintam-se envolvidas emocionalmente com essa narrativa, afinal, quem nunca se sentiu integrado a um grupo? Quem não se lembra de alguns bons (ou maus) momentos vividos na companhia de colegas de classe?

Além disso, ao analisar as produções dos alunos, surpreendentemente constata-se que todos utilizaram sua própria voz para fazer a narração de seu vídeo. Sem dúvida, a voz dos alunos é um elemento muito importante na narrativa, pois parece dar vitalidade e sobre tudo personalizar a história produzida (LAMBERT, 2006). Entretanto, como mencionado anteriormente, no primeiro encontro da oficina, muitos alunos diziam não se sentir à vontade em incluir sua própria voz na narrativa. Todos acabaram enfrentando o desafio, mas alguns alunos mencionaram não ter gostado do resultado final, alegando que a gravação de sua voz havia ficado ruim. A partir da experiência de Lambert (2006), principalmente com pessoas que pela primeira vez criaram um vídeo incluindo a sua voz, é possível afirmar que as pessoas geralmente não ficam satisfeitas ao ouvirem-se na narrativa: ou sua voz está muito grossa ou muito grave, ou o tom está muito baixo ou não tem uma dicção clara. Além disso, cumpre notar que duas produções apresentaram problemas e durante a exibição dos vídeos tivemos dificuldades em ouvir a voz dos alunos nessas narrativas. As narrações não pareciam audíveis porque em uma delas o volume da voz do estudante ficou muito baixo e em outra o aluno gravou sua fala justapondo-se com a letra da música de fundo.

O elemento da *trilha sonora* também foi muito bem utilizado pelos alunos em sua narrativa. Como Lambert (2006) cita, muitas pessoas apresentam facilidade em selecionar a trilha sonora adequadas ao enredo pretendido, utilizando, por exemplo, um efeito sonoro de ranger de uma porta para suscitar o suspense desejado. A esse respeito, destacamos a trilha sonora da narrativa digital “FH”, sendo que as músicas tradicionais do folclore germânico inseridas na narrativa completam as imagens e a narração utilizadas pelo autor para retratar a cultura alemã presente no estabelecimento turístico e comercial visitado.

Figura 10 - Recorte um da narrativa digital “FH”



Fonte: Registrado pelo autor

Torna-se relevante mencionar ainda que uma aluna optou por não incluir música ou efeito sonoro em sua narrativa, preferindo utilizar apenas fotos e a gravação da própria voz, que também garantiram uma boa produção. Com base na análise feita, percebeu-se ainda que a maior parte dos alunos preferiu usar músicas instrumentais sem restrição de direitos autorais, ao invés de usar músicas populares com letras.

Observou-se também que a maioria dos alunos optou por usar uma única trilha sonora que parece ter marcado a cadência da sequência de elementos utilizados. Alguns alunos escolheram um tempo padrão para transição das imagens, mas muitos foram ajustando-as conforme o tempo da narração e da música selecionada. Nesse sentido, percebe-se que parte das narrativas produzidas desenrola-se em um mesmo *ritmo*, elemento que conforme Lambert está presente em todas as histórias digitais. Não obstante, apesar da oficina não ter explorado muito esse elemento, observou-se que outra parcela dos alunos pareceu utilizar o recurso de mudança de ritmo, acelerando ou desacelerando sua narrativa em determinados momentos.

No início da narrativa “Decoração Ecológica”, por exemplo, a autora utiliza algumas fotos e a narração de sua voz sem um fundo musical para expressar, num tom de alerta, que várias empresas preocupam-se muito com os lucros e pouco com os danos que causam a natureza. Em seguida, quando a autora começa a apresentação de uma loja de fabricação de móveis que se preocupa com o meio ambiente, percebe-se uma leve aceleração do vídeo, através da inserção de imagens em um ritmo um pouco mais rápido e a introdução de uma música instrumental alegre. Ao final da narrativa, é possível observar outra mudança de ritmo quando a autora retoma o tom de alerta

utilizando um efeito sonoro que representa o som de uma motosserra e a passagem lenta de várias imagens que retratam o desmatamento. Esse trecho também evidencia o conteúdo emocional da narrativa que pode ser caracterizado como um apelo social relacionado à perda de recursos naturais.

No que diz respeito ao elemento *economia*, pode-se afirmar que a maior parte das narrativas digitais foram construídas de maneira concisa, em geral elas têm duração de dois a quatro minutos. No entanto, um grupo de alunos pareceu ter dificuldades em selecionar os materiais que seriam mais relevantes para compor sua narrativa, em função disso consideramos que essas produções apresentaram o elemento economia parcialmente. Na narrativa digital desses alunos percebe-se, por exemplo, a apresentação de várias fotos semelhantes em um tempo curto que poderiam ter sido substituídas por um número menor de imagens. O recorte sequencial da narrativa “Decoração Ecológica” expõem esse problema:

Figura 11 – Recorte da narrativa digital “Decoração Ecológica”



Fonte: Registrado pelo autor

Diante do exposto, elaboramos a tabela a seguir que apresenta os resultados quantitativos da análise em termos de gradação, identificam-se quantas narrativas digitais apresentam pouco, parcialmente ou totalmente os elementos expostos na coluna à esquerda:

Quadro 5 – Os sete elementos de Lambert nas narrativas dos alunos

	Pouco Observável	Parcialmente observável	Evidente
<b>Ponto de vista</b>	-	-	13
<b>Questão dramática</b>	10	3	-
<b>Conteúdo emocional</b>	4	6	3
<b>Voz</b>	-	-	13
<b>Trilha sonora</b>	1	-	12
<b>Economia</b>	-	5	8
<b>Ritmo</b>	-	-	13

Fonte: elaborado pelo autor

Em resumo, através da análise das narrativas produzidas, pode se perceber as semelhanças e diferenças entre a metodologia do Centro de Digital Storytelling e a desenvolvida durante o contexto específico dessa pesquisa. Dentre os sete elementos mencionados por Lambert (2006), constatou-se que o Conteúdo Emocional e a Questão Dramática são os aspectos que parecem mais distinguir as narrativas dos alunos das histórias digitais produzidas durante as oficinas de Lambert (2006).

Esses elementos apresentam-se de maneira diferente nas narrativas dos alunos em função das particularidades do contexto vivenciado, sendo que o desenvolvimento de uma metodologia é influenciado por vários fatores, tais como a bagagem do aluno, a experiência do professor e os objetivos almejados (ANTONY, 1963). É importante levar em consideração que essa proposta, em específico, objetivava que os alunos relatassem suas experiências pessoais relacionadas às visitas técnicas feitas durante o curso de Hospedagem, ao invés de produzirem o relatório escrito, nesse sentido o conteúdo das narrativas assumiu um aspecto mais descritivo mesmo sendo pessoal e, em alguns casos, emotivo. Ademais, os alunos não foram orientados durante a oficina a utilizar obrigatoriamente uma questão dramática e um conteúdo emocional, os aspectos emocionais, e a criação de um clímax foi apresentada como uma possibilidade de recurso a ser ou não utilizado nas narrativas.

Além disso, levando em consideração a presença dos elementos ponto de vista, conteúdo emocional, trilha sonora e voz, além da estrutura geral identificada na maior parte das narrativas (informações

contextuais - aspecto marcante - reflexão final), é possível afirmar ainda que o gênero discursivo produzido pelos educandos apresenta indícios de autoria que estão relacionados à singularidade dos autores (POSSENTI, 2002). Isso por que ao produzir sua narrativa digital o aluno cria, manipula e organiza recursos linguísticos, visuais e sonoros (incluindo a própria voz) de uma maneira própria e subjetiva para apresentar um ponto de vista singular sobre uma experiência que é pessoal.

Não obstante, o uso desses sete elementos como critérios analíticos também contribuiu para a identificação de algumas das dificuldades e facilidades apresentadas pelos estudantes na construção das narrativas digitais. Dentre as dificuldades mais evidentes, vale ressaltar o receio dos estudantes em usar sua própria voz e principalmente a carência da utilização do elemento economia em algumas narrativas, sendo que tais aspectos serão retomados posteriormente. A respeito da facilidade, observou-se que o recurso da trilha sonora foi muito bem explorado pelos alunos. Cumpre notar também que esses aspectos observados a partir das produções dos alunos assemelham-se de certa forma às dificuldades e facilidades percebidas por Lambert (2006) durante suas oficinas.

### **5.3 DIVERSAS PERSPECTIVAS: VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES**

#### **5.3.1 Acerca das etapas e recursos tecnológicos utilizados**

Abordaremos algumas considerações feitas pelos sujeitos envolvidos sobre a jornada de produzir uma narrativa digital. Serão analisadas as dificuldades e facilidades, os pontos positivos e negativos, dentre outros aspectos relacionados ao uso dos recursos tecnológicos escolhidos, bem como ao processo vivenciado pelos alunos nos eventos de letramentos desenvolvidos durante a pesquisa.

Havíamos constatado, antes de desenvolver a proposta de produção de narrativas digitais, que uma parcela de 21% dos alunos sabia lidar com os recursos digitais utilizados na criação de audiovisuais, enquanto cerca de 43% tinha alguma experiência e 36% disseram nunca ter produzido ou editado um vídeo.

Após vivenciarem a prática de produzir uma narrativa digital, muitos alunos disseram não ter tido nenhuma dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos, principalmente aqueles que afirmavam ter alguma experiência com a edição de vídeos. Já os alunos que nunca haviam

lidado com os recursos digitais usados na produção das narrativas, mencionaram, durante a entrevista em grupo, ter enfrentado alguns problemas iniciais que foram superados:

*Juliana<sup>43</sup>: Eu nunca tinha mexido e a única dificuldade foi quando a gente foi colocar as narrativas e as fotos na edição, porque daí mudou tudo lá. Mas foi só isso.*

*Eliane: Depois foi mais tranquilo, né? Porque depois eu até consegui colocar as fotos sozinha! (risos)*

*Pesquisadora: Vocês tiveram uma dificuldade no início então, em aprender a mexer com o programa?*

*Eliane: É, foi isso.*

*Juliana: Foi legal, eu até achei que ia ser mais difícil...*

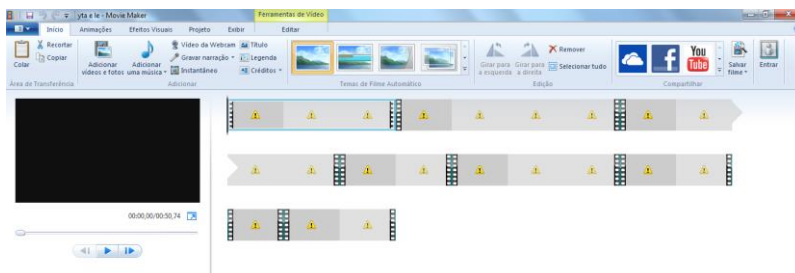
É possível afirmar que Juliana, mesmo nunca tendo utilizado os recursos tecnológicos, não teve problemas em aprender a manuseá-los, pois a maior dificuldade encontrada por ela diz respeito aos problemas do próprio *software*. Esses problemas técnicos também foram enfrentados pelos alunos que disseram já ter um domínio razoável das tecnologias utilizadas:

*Mônica: Eu tive uma dificuldade em baixar o Movie Maker para o meu notebook. Eu tentei antes e não deu certo no meu. Eu peguei o notebook emprestado da minha amiga aí abriu. Aí eu comecei a fazer o vídeo, daí eu fechei para terminar outro dia, aí não abriu mais e eu tive que fazer tudo de novo.*

Um dos problemas elencados pelo aluno no recorte acima já havia sido comunicado durante a oficina. Provavelmente o aluno salvou o projeto do vídeo que estava editando em um *pen drive* ou computador, mas esqueceu-se de salvar os arquivos do projeto no mesmo lugar. Quando isso ocorre o *software Movie Maker* não consegue encontrar os arquivos de imagem e som utilizados, no lugar desses arquivos o programa exibe um símbolo de alerta, tal qual a imagem abaixo:

---

<sup>43</sup> Tendo em vista as questões expressas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO A), optamos por preservar a identidade dos alunos substituindo seus nomes por nomes fictícios.

Figura 12 - Tela erro no *Movie Maker*

Fonte: registrado pelo autor

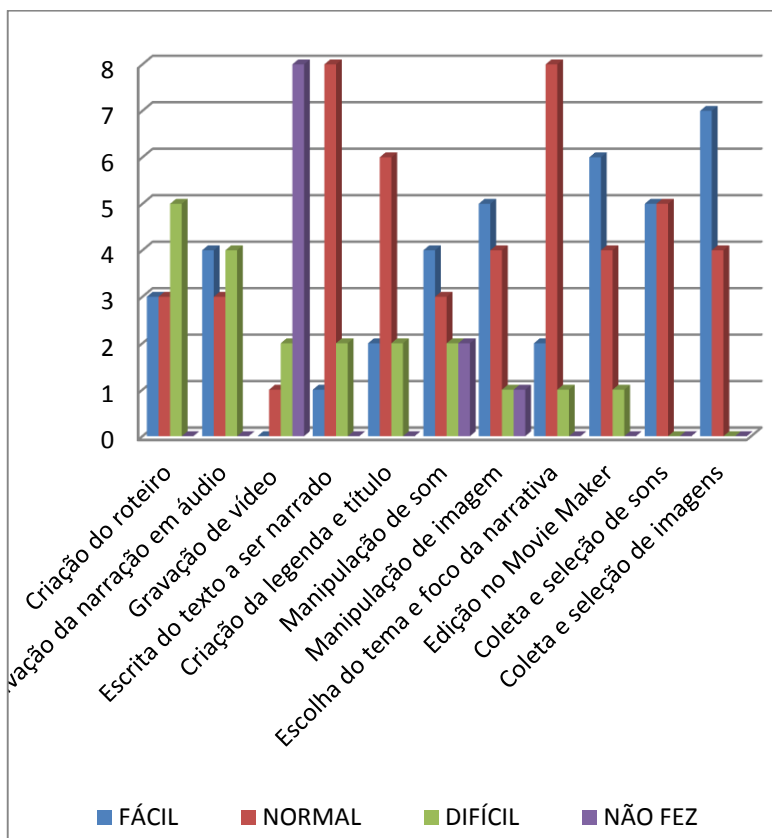
Há a possibilidade de procurar os arquivos de imagem e som em algum local do computador ou mídia removível e, se o *software* achá-los, o projeto poderá ser continuado, mas caso isso não ocorra o projeto estará perdido como ocorreu com Mônica. Para evitar esse problema, durante a oficina havíamos alertado os alunos sobre essa questão e sugerido que eles salvassem os arquivos utilizados na mesma pasta do projeto em edição.

Apesar de muitos alunos terem considerado o *software Movie Maker* intuitivo e de fácil manuseio, percebemos durante esse trabalho que a versão 2012 do programa apresentou alguns erros. Um deles, diz respeito à desconfiguração do projeto que está sendo editado quando se acrescentam novos materiais ou transições. Esse problema, evidenciado na fala de Juliana, ocorreu com alguns alunos que após terem editado uma parte das imagens e sons no programa tiveram que carregar outros materiais para o projeto e isso acarretou mudanças nas configurações de tempo das imagens e sons já editados anteriormente.

Tendo em vista que esse processo não envolve apenas a edição dos materiais selecionados no *software Movie Maker*, nós nos preocupamos também em investigar as considerações dos alunos acerca das demais etapas vivenciadas por eles na produção das narrativas. A seguir, um gráfico elaborado com base nas respostas dos educandos a quarta questão do questionário escrito (Apêndice C) que foi aplicado após os alunos produzirem e socializarem sua narrativa. Essa questão solicitava que os alunos assinalassem se consideravam fácil, normal, difícil ou não havia feito as etapas e recursos listados a seguir:



Gráfico 2 – Grau de dificuldade das etapas de produção da narrativa digital



Fonte: Elaborado pelo autor

De maneira ampla, é possível perceber no gráfico acima a predominância das considerações “fáceis” e “normais” em relação às etapas de produção que são consideradas “difíceis” pelos alunos. Assim, levando em consideração as falas dos alunos durante a entrevista grupal e os dados gerados a partir do questionário escrito, podemos supor que a produção das narrativas digitais de modo geral não é vista pelos participantes como um trabalho de difícil execução.

Convém notar que buscamos categorizar as etapas desse processo, elencadas no gráfico 2, em aspectos globais da obra e aspectos práticos de sua implementação, sendo que os quesitos (fácil, normal,

difícil) atribuídos pelos estudantes a essas etapas são discutidos em termos de um contínuo de maior facilidade até maior dificuldade.

A respeito dos aspectos globais da obra, é possível perceber que a elaboração do roteiro é vista com uma etapa de maior dificuldade e as etapas de escolha do tema da narrativa/escrita do texto a ser narrado são situadas em um nível intermediário de dificuldade (muitos alunos as consideram normal). Sobre o planejamento da narrativa em papel, cumpre notar que quase todos os alunos elaboraram seu roteiro e muitos mencionaram que nunca haviam feito um. Durante a entrevista em grupo uma aluna abordou esse aspecto:

***Mônica:** Eu me confundi bastante na hora de fazer o roteiro na sala de aula. Que nem tu falou [dirigindo-se à pesquisadora]: ah é para fazer uma ordem de como tu vai fazer o vídeo, o que tu vai usar.... Mas se eu não ver, não está fazendo ali na hora, eu não vou saber como vou fazer meu vídeo. Eu vou escrever antes de fazer? De testar? [...] Ah, eu não planejava: primeiro eu vou botar essa foto e depois aquela música. A gente podia chegar e fazer direto. Mas também foi bom para organizar.*

***Pesquisadora:** Vocês acham que fazer o roteiro foi importante para organizar a produção do vídeo?*

***Laura:** Eu acredito que não no caso de escrever todos os detalhes porque eu fui uma que fiz o roteiro e mudei quase tudo, mas pelo menos para gente ter uma base.*

Em sua fala Mônica sugere que sentiu dificuldades na elaboração do roteiro porque não havia vivenciado uma experiência concreta de como fazer isso. Assim, o relato da aluna e os dados gerados no questionário escrito evidenciam que deveríamos ter oferecido aos alunos experiências práticas de planejamento dos vídeos por meio de estratégias diversas como análise de roteiros de vídeos já existentes, experiências piloto antes de fazer o definitivo, etc. Dessa forma, os alunos poderiam ter exercitado a capacidade de abstração necessária na construção de um roteiro.

É interessante perceber também que Mônica parece considerar o roteiro importante para organizar-se na produção do vídeo. Nesse sentido, destaca-se um trecho da resposta de outro aluno ao comentar o quão significativo foi participar da atividade de produzir e compartilhar uma narrativa digital:

*Aprendi com esse trabalho que é essencial fazer o roteiro, pois além de guiar fez com que não ficamos perdidos durante uma produção de um vídeo ou qualquer outro trabalho. (Resposta de aluno em questionário)*

As considerações desses alunos vão ao encontro dos pressupostos evidenciados por Miller (2010), Matthews-DeNatale (2008) e Lambert (2010) que incluem um momento específico para criação de um roteiro ou *Storyboard* no processo de Digital Storytelling. Com base nesses autores, planejar em papel é uma estratégia importantíssima na construção de uma boa narrativa e ainda pode evitar desperdício de energia e tempo.

Sobre os aspectos práticos de implementação, a partir do gráfico 2, é possível afirmar que a coleta e seleção de imagens, coleta e seleção de sons, edição no *Movie Maker* são as três etapas que parecem apresentar o maior nível de facilidade. A manipulação de imagens e sons também são vistas por muitos educandos como etapas com baixo grau de dificuldade. A questão da seleção e manipulação dos sons vai ao encontro dos aspectos analisados na seção anterior, tendo em vista que muitos alunos tiveram facilidade em selecionar músicas adequadas às suas narrativas. A criação de legendas e títulos, por sua vez, parece ser considerada uma etapa com nível intermediário de dificuldade, provavelmente por envolver a sincronização de tempo entre imagem e som que em função dos problemas já apresentados do *software Movie Maker* tornou-se uma prática complicada. Percebe-se ainda que os poucos alunos que optaram por utilizar o recurso da gravação de vídeo situam essa tarefa em um grau de dificuldade considerável. O recurso de narração em áudio, por sua vez, foi utilizado por todos os estudantes, sendo que um número expressivo de alunos considera que essa etapa apresenta um nível de dificuldade maior. Tal consideração pode estar ligada ao receio de alguns em expor sua própria voz. Esse desafio, já debatido na seção anterior, torna-se um aspecto relevante para todos que queiram trabalhar com DS uma vez que o uso da própria voz é visto como um recurso essencial nessas narrativas.

Diante do exposto, é possível afirmar que os maiores desafios estão relacionados aos aspectos globais da obra, de seu processo criativo, como a construção do roteiro. Já a implementação prática, parece não apresentar o mesmo nível de dificuldade, ainda que a grande maioria da turma não tivesse intimidade com os recursos tecnológicos utilizados, os alunos sentiram poucas dificuldades nas tarefas relacionadas às habilidades de lidar com as TDICs, como por exemplo a

etapa de edição *Movie Maker*. A esse respeito, podemos afirmar ainda que os desafios encontrados pelos alunos no uso dos recursos tecnológicos escolhidos, decorrentes ou não da pouca experiência de alguns, não consistiram num fator marcante, sendo que tais problemas foram sendo contornados à medida que os estudantes aprendiam a dominar as técnicas.

Nesse sentido, os dados analisados sugerem que nesse processo de DS os aspectos relacionados à concepção do texto narrativo são, de maneira geral, mais importantes que os aspectos relacionados ao uso dos recursos tecnológicos. Em outras palavras, os desafios fundamentais de uma prática pedagógica baseada na metodologia de DS parecem residir na dimensão criativa e subjetiva, não propriamente nos instrumentos utilizados.

Não obstante, torna-se relevante mencionar também que 64% dos alunos que responderam ao questionário escrito consideram que, por meio da atividade de produzir uma narrativa digital, conseguiram aprimorar alguma habilidade e/ou conhecimento relacionado ao uso dos recursos tecnológicos. Além disso, 36% mencionaram que não aprimoraram habilidades ou saberes relacionados ao uso das TDICs, pois consideram que já tinham familiaridade com os recursos e programas utilizados. Apesar de não termos aprofundado esse aspecto, questionando os alunos sobre quais saberes e habilidades eles consideravam que haviam desenvolvido com essa atividade, percebemos que, conforme Miller (2010) afirma, os sujeitos envolvidos no processo de DS tendem a aprimorar as formas de lidar com as TDICs. Não obstante, é possível afirmar também que esse aprimoramento não aconteceu de maneira isolada e abstrata, pois o desenvolvimento dessas habilidades e conhecimentos ocorreu na prática e em função dos eventos de letramentos vivenciados. Talvez por isso, alguns alunos tenham considerado o trabalho desenvolvido significativo por terem participado do processo como um todo de criar um vídeo e não apenas por aprender a utilizar o *software Movie Maker*. A esse respeito, destacamos a resposta de um aluno ao refletir sobre a experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais:

*Nunca tinha produzido um vídeo, então se algum dia tiver que produzir um já vou saber pelo menos o mínimo. Então, essa atividade significou sim, alguma coisa para mim. (Resposta de aluno em questionário)*

Outro aspecto interessante reside no fato de que os alunos que produziram sua narrativa digital durante as aulas propostas ou os alunos que participaram da oficina extra parecem ter apresentado menos dificuldades em comparação com os estudantes que desenvolveram seu trabalho em casa. Observamos que em sala de aula, além do auxílio do corpo docente, muitos alunos puderam trabalhar em grupo, ajudando-se, trocando ideias, informações ou mesmo materiais. Apesar de ser uma atividade individual, e embora não tenhamos incentivado tanto as tarefas em grupo, podemos dizer que a produção das narrativas também ocorreu coletivamente. Tal aspecto parece ter auxiliado os alunos e facilitado o processo de produção, por isso corroboramos com a sugestão de Lambert (2010) de incentivar o trabalho coletivo na jornada de produzir uma narrativa digital.

Nesse sentido, percebemos que alguns equívocos notados apenas na socialização das narrativas poderiam ter sido facilmente reparados caso o vídeo tivesse sido feito nos momentos e espaços propostos. Dentre esses detalhes, destacamos como exemplo os problemas relacionados ao som da narrativa. Alguns vídeos, de alunos que produziram pouco durante as aulas, apresentaram a narração em áudio num volume muito baixo, quase inaudível, que diminuiu a qualidade da narrativa e dificultou sua recepção.

É importante ressaltar também que a falta dos recursos tecnológicos necessários para a produção das narrativas digitais na escola influenciou a proposta desenvolvida. Embora tenhamos encontrado uma possível solução para essa carência, ao optar pela utilização dos *notebooks* trazidos pelos próprios alunos e professores, esse aspecto parece ter influenciado na produção das narrativas. Pois em certos momentos tornou-se necessário utilizar esses recursos tecnológicos coletivamente, através de um revezamento, e tal fato pode ter desmotivado alguns alunos a trabalharem em sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de as escolas possuírem a estrutura e os equipamentos tecnológicos básicos (como a sala informatizada, projetores, notebooks, filmadora...) garantindo sua manutenção e oferta a todos que desejarem utilizá-los. Apesar de darmos preferência para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, cumpre ressaltar também que todos os alunos tinham acesso aos equipamentos tecnológicos essenciais para a construção de narrativas digitais em casa, exceto dois estudantes que disseram não possuir computador de mesa ou notebook, mas desenvolveram seu trabalho durante as oficinas e concluíram-no com êxito.

Além disso, quando questionados se as dificuldades encontradas teriam influenciado nas narrativas produzidas, a discussão em grupo ficou dividida entre os que achavam que tais dificuldades haviam interferido na produção dos vídeos e os que discordavam dessa influência. A seguir o recorte que exemplifica essa questão:

*Pesquisadora: Vocês acham que as dificuldades que alguns mencionaram ter influenciaram na narrativa de vocês? Interferiu em alguma coisa? Tipo, se não tivesse dificuldade talvez ficasse melhor?*

*Laura: Se tivesse mais interesse talvez tivesse ficado bem melhor...*

*Mônica: Para quem já sabia fazia fazer com o interesse ficaria melhor, mas para quem não sabia acho que ficou mais difícil.*

*Eliane: Mais aí eu acho que é a questão da experiência também, se eu já tivesse feito mais vídeos eu acho que eu ia fazer um vídeo melhor. Eu não gostei do meu.*

*Juliana: Eu acho que não, acho que se eu não tivesse dificuldade ia ficar a mesma coisa.*

*Laura: É por que mesmo tendo um pouco de dificuldade a gente contornou isso e aprendeu.*

*Mônica: É porque tu vai fazendo e já vai aprendendo...*

Observa-se que para contrapor o argumento da falta de interesse, Eliane ressalta que se tivesse mais experiência com a edição e produção de vídeos faria uma narrativa melhor. Da mesma forma a professora de Hospedagem, ao avaliar os resultados da proposta, considerou a qualidade das narrativas satisfatória, mas afirma que:

*Professora: Por ser a primeira atividade proposta aos alunos dessa forma, vejo que eles ficaram meio perdidos, mas se houvessem mais trabalhos desse tipo eles se sairiam melhor.*

Corroboramos com a ideia de que as experiências vivenciadas em outros eventos de letramento relacionados ou não à edição e produção de vídeos, entendidas como as práticas de letramento dos educandos, influenciaram na produção das narrativas. Isso porque a ocorrência dos eventos de letramento, inclusive a produção das narrativas digitais, é sustentada pelas práticas de letramento (HAMILTON, 2000) dos sujeitos.

No entanto, é possível afirmar que esse aspecto não consiste em uma pré-condição para participação dos educandos no conjunto de

eventos de letramento desenvolvidos para produção e socialização de narrativas digitais. Pois como vimos, os alunos que disseram nunca ter participado de um evento de letramento relacionado à criação de vídeos conseguiram produzir suas narrativas digitais de uma maneira satisfatória. Em outras palavras, percebemos que todos os alunos da turma que participaram ativamente desse processo conseguiram produzir sua narrativa digital, mesmo que muitos nunca tivessem vivenciado a experiência de editar um vídeo no *Movie Maker*, de construir um roteiro, de gravar sua própria voz ou imagem.

Dentre as hipóteses que podem ser levantadas e posteriormente verificadas para explicar esse fato, é possível sugerir que os alunos que dominam bem a produção textual escrita, tenham mais facilidades do que os estudantes que não dominam. Pois aqueles talvez possam aproveitar os conhecimentos e habilidades relacionados a produção escrita na produção do vídeo.

Diante do exposto, consideramos que, embora tenhamos exibido algumas narrativas digitais baseadas na metodologia de DS e discutido suas principais características antes de solicitarmos a produção dos alunos, deveríamos ter trabalhado mais as atividades de compreensão e análise dessas narrativas, para depois chegarmos a etapa de produção. Dessa forma, talvez pudéssemos diminuir os desafios enfrentados pelos alunos ao longo desse processo.

Não obstante, cumpre mencionar o segundo aspecto negativo elencado pelos professores, no questionário escrito, que diz respeito a não participação de alguns alunos nessa jornada de produzir uma narrativa digital, visto que três estudantes não exibiram suas narrativas no dia combinado. Tal fato parece estar relacionado à realidade escolar e contradiz a ideia de Miller de que a produção de narrativas digitais envolve todos os alunos, inclusive os *relutantes*. Apesar de não termos investigado com afinco os motivos que levaram esses estudantes a não se engajarem nos eventos de letramento propostos, em conversas informais, os professores evidenciaram que alguns desses alunos estavam apresentando desempenho ruim nas atividades escolares cotidianas, além de se mostrarem desinteressados e frequentavam poucas aulas.

### **5.3.2. Sobre as múltiplas linguagens**

Através da análise das narrativas digitais produzidas pela turma de Hospedagem, identificamos que, dentre as múltiplas linguagens utilizadas pelos alunos na construção de seus textos, os recursos mais

usados foram: fotos, legendas, músicas e narração em áudio. Outros que também apareceram foram mapas, efeitos sonoros e filmagens. Percebemos, por meio da análise, que muitos alunos conseguiram combinar os recursos escritos, imagéticos e sonoros para construir os significados pretendidos, mas alguns apresentaram dificuldades em articular esses múltiplos recursos na construção de sua narrativa.

A esse respeito, identificamos na seção anterior que as etapas de seleção e manipulação de imagens e sons foram consideradas fáceis pela maior parte da turma. No entanto, muitos mencionaram que a fase da gravação em áudio consistiu em uma etapa difícil desse processo. Além do receio de expor sua voz, outro aspecto que pode estar relacionado a essa questão diz respeito à dificuldade relatada por alguns alunos de harmonizar o tempo da voz narrada com a passagem das fotos ao longo da narrativa digital. O trecho a seguir da entrevista em grupo evidencia esse aspecto:

*Pesquisadora: Vocês tiveram a possibilidade de usar outros recursos além da linguagem escrita como músicas e imagens. Foi mais fácil ou difícil usar esses outros recursos?*

*Laura: Foi mais complicado com a narração, para mim. A questão da música e das imagens não...*

*Mônica: Tipo, se não precisasse de áudio seria mais fácil. Só a escrita, botando as fotos, por que daí tem que arrumar o tempo certo das fotos com o áudio.*

*Eliane: No fim, eu tive que diminuir o tempo das fotos, as fotos passaram rápido porque meu áudio foi rápido.*

Com base nas falas das estudantes, podemos considerar que o problema mencionado pode tratar-se de uma questão de ritmo, da articulação e inserção da gravação de voz em um tempo adequado na narrativa (acompanhado ou não de uma trilha sonora). Nesse sentido, as alunas consideram fácil articular imagens, legendas e músicas, mas sentem problemas em associar a gravação de sua voz com outros recursos semióticos.

Além disso, apesar de nenhum aluno ter mencionado tal aspecto durante a entrevista em grupo ou no questionário escrito, percebemos através da análise das narrativas que alguns estudantes não conseguiram articular bem as imagens na construção de suas narrativas. Na narrativa digital “Decoração Ecológica” analisada na seção 5.2.3, por exemplo, percebemos o uso sequencial de fotos muito semelhantes que poderiam ter sido substituídas por um número menor de imagens sem problemas



de significação. Esse aspecto relacionado a questão da economia também pode ser visto no recorte sequencial a seguir da narrativa de Fábio que insere fotos semelhantes com ângulos diferentes, mesmo sem a narração em áudio dar ênfase a casa ou ao moinho retratados:

Figura 13 - Recorte dois da narrativa digital “FH”



Fonte: Registrado pelo autor

Nessa narrativa, que aborda a perspectiva de Fábio sobre a visita técnica realizada no estabelecimento turístico e comercial denominado “FH”, também observamos a inserção de várias imagens com um curto período de duração. Consideramos que o tempo utilizado pelo aluno de três segundos para duração de algumas fotos talvez não seja suficiente para o expectador, sendo que esse estudante poderia ter utilizado um número menor de imagens com maior tempo de duração. Além disso, cumpre notar que Fábio utiliza algumas fotos repetidas vezes na construção de sua narrativa, cometendo uma espécie de redundância textual. A imagem a seguir da placa do estabelecimento pode ser vista quatro vezes, em diferentes momentos, na narrativa desse aluno:

Figura 14 - Recorte três da narrativa digital “FH”



Fonte: Registrado pelo autor

Assim, através dessa e outras narrativas, podemos perceber que alguns alunos não conseguem aplicar o aspecto da economia (LAMBERT, 2006), selecionando, por exemplo, as imagens mais relevantes para compor sua narrativa digital. Apesar de não termos aprofundado a análise desse aspecto e ampliado a investigação das dificuldades dos estudantes em articular diversas semioses em outras produções, consideramos que os indícios levantados apontam para a necessidade de aprimorar a formação oferecida a esses educandos, oportunizando o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades para lidar com textos multimodais. Isso porque a multimodalidade presente nos textos contemporâneos, segundo Rojo (2012) e Dionísio (2006), exige práticas de compreensão e produção para fazer sentido, que precisam ser abordadas nas escolas (NEW LONDON GROUP, 1996).

Não obstante, um grupo de alunos afirmou não ter encontrado dificuldades em articular múltiplas semioses na construção de suas narrativas. No recorte a seguir os alunos ainda ressaltam as vantagens de usar essas diversas possibilidades linguísticas:

*Fernanda: Eu acho que não foi tão difícil conciliar, e se não tivesse todos esses recursos não seria uma coisa tão interessante. Eu gosto muito de vídeo, eu sempre mexo, mas tipo se tirasse a música e se tirasse o áudio ou os vídeos eu acho que não ficaria tão legal e nem interessante.*

*Mônica: Ia ficar sem graça, e talvez para gente que tem mais coisas para fazer ia ser mais simples. Mas eu acho que foi legal fazer com o áudio falando e passando as fotos, foi como se a gente tivesse falando tipo na hora: explicando para alguém tipo a minha visita foi assim e assim (gesticula). Eu acho melhor assim com o áudio.*

*[...]*

*Maiara: Para mim foi bem melhor usar tudo, porque se eu fosse só falar ia ficar bem chato e como eu mostrei ficou bem melhor. A foto deixou bem melhor o texto que é só falado. Se fosse só o texto ia ficar muito chato.*

*Mônica: Eu acho que só com o texto ficaria mais estranho. Tipo o de Lucas, quando ele fala no texto das carrancas, eu não ia saber o que era aquilo se ele não tivesse mostrado a foto.*

*Laura: Nem eu.*

*Luana: Verdade...*

Percebe-se que nesse trecho os alunos conferem ao texto multimodal um caráter dinâmico, realista e até mais interessante. Nesse

sentido, Frazel (2010) argumenta que em um contexto de Digital Storytelling a combinação de textos escritos, imagens e sons afetam o sentido visual e o sentido sonoro do público, contribuindo para o seu maior envolvimento na narrativa.

Os diversos recursos semióticos são vistos pelos educandos como complementares na construção de significados. Como exemplo, alguns alunos citam uma narrativa na qual um aluno falava sobre as carrancas e ao mesmo tempo exibia fotos dessas esculturas.

Figura 15 - Recorte da narrativa digital “Carrancas”



Fonte: Registrado pelo autor

Enquanto esse grupo de alunos argumentava que a imagem das carrancas foi fundamental para a compreensão dos expectadores, outro estudante também levantou a hipótese de que se a narrativa fosse apenas escrita ao invés de mostrar a foto da escultura o autor teria de descrevê-la para que o leitor compreendesse. Entendemos que um texto que apresenta imagens, do ponto de vista experiencial, pode ser considerado mais acessível que um texto composto somente pelo código escrito. No entanto, cumpre mencionar que nosso objetivo não consiste em trocar uma forma pela outra, no caso o texto escrito pelo vídeo, mas sim em ampliar o repertório dos alunos para engajá-los em outras práticas de letramento.

Importa registrar também que para o professor de Língua Portuguesa a abordagem desenvolvida durante a pesquisa contribuiu

*claramente para o alcance do principal objetivo almejado: Produzir um gênero como forma de expressar-se, explorando as linguagens usadas em diversas mídias no relato de uma visita técnica. Ele ainda comenta:*

*As tecnologias digitais de informação e comunicação estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. Usá-las como recurso para a produção de gêneros possibilita explorar as linguagens utilizadas em diversas mídias, bem como explorar o novo, criando percepções de mundo mais atualizadas. (Resposta de professor em questionário)*

Podemos inferir, a partir desse comentário, que o professor reconhece a necessidade de buscarmos utilizar as TDICs em sala de aula, com o intuito de explorar as *novas* e múltiplas possibilidades linguísticas suscitadas por esses recursos, importantes no mundo *atualizado*. No questionário escrito, o professor de Língua Portuguesa também evidencia que gostaria de desenvolver uma atividade semelhante à realizada durante a pesquisa com outra turma. Ele exemplifica que poderia solicitar aos alunos que explorassem um fato acontecido na escola, por exemplo, e recontassem essa realidade vivenciada através de narrativas digitais.

Além disso, quando questionamos os estudantes se a possibilidade de utilizar diversas semioses havia contribuído de alguma forma para expressarem-se, uma aluna comentou:

*Fernanda: Com certeza ajuda, porque eu evitei falar porque a minha voz é muito ruim e o vídeo ia ficar pior. Então eu falava um pouquinho e depois colocava a foto do que eu estava falando com um comentário. Eu acho que isso foi fundamental.*

É possível perceber que Fernanda não gosta de sua própria voz e busca contornar esse obstáculo com o auxílio de outros recursos semióticos disponíveis. A aluna tem a liberdade de por meio da combinação de imagens, narração e legendas amenizar um aspecto que para ela tornaria sua narrativa ruim. O depoimento de Fernanda, além das falas de outros alunos, aponta para a relevância da multisemiose, pois exemplifica a ideia de que a combinação de múltiplas linguagens pode gerar uma ampla rede de significados que potencializam a criatividade dos produtores, auxiliando-os na construção de sentidos mais próximas de sua intenção (PAIVA, 2007).

Todavia, durante a discussão em grupo, Fábio mencionou que, diferentemente de Fernanda, conseguia expressar-se melhor através do

texto escrito. Esse estudante afirmou também que não havia gostado muito de seu primeiro vídeo produzido. Após ouvir o depoimento de seu colega, outra aluna argumentou:

*Juliana: Eu já prefiro falar do que escrever, eu não gosto muito de escrever. [...] Mas assim, para escrever tem que usar uma linguagem mais formal, ali [na narrativa digital] tu pode falar do jeito que tu fala porque é uma coisa tua pessoal.*

É relevante destacar na consideração feita por Juliana a evidência de que, na narrativa digital, ela pôde expressar-se à sua própria maneira, de uma forma mais livre e distinta da linguagem formal e impessoal associadas por ela aos trabalhos escritos. Assim, é possível afirmar que a atividade de produzir narrativas digitais, tendo em vista seu caráter pessoal, facultou ao aluno o uso de seu estilo e linguagem próprios, não marginalizando e oprimindo as práticas de letramento do estudante em nome de um “letramento escolar tradicional” que prioriza a escrita formal-acadêmica.

A seguir, transcrevemos outro depoimento no qual a estudante parece considerar que a abordagem desenvolvida durante a pesquisa possibilitou uma maior autonomia para expressão de ideias:

*Mônica: É eu acho que foi mais legal porque quando ela [professora de hospedagem] faz o trabalho ela pede uma coisa só e se a gente não gosta desse tema a gente é obrigado a falar dele. Então eu acho que aqui [produzindo uma narrativa digital] não, a gente podia falar sobre o que a gente quisesse. Acho isso legal.*

É possível perceber através dos depoimentos que os alunos estabelecem uma comparação entre a experiência de relatar as viagens a campo por meio de relatórios escritos e a experiência de relato por meio das narrativas digitais. Essas opiniões manifestadas parecem levar em consideração não apenas o uso de múltiplas linguagens possibilitado pelas TDICs, mas também outros aspectos intrínsecos aos gêneros discursivos em questão, bem como alguns pressupostos e objetivos das duas abordagens. Nesse sentido, é válido destacar uma fala da professora de hospedagem:

*Professora: Mas no vídeo vocês não passaram as informações que eu peço no relatório [...] Eu não assisti todos, porém o relatório que eu peço escrito eu divido em campos aí vocês vão colocando o que*

*realmente foi visto. Não é assim? Aí depois eu deixo um espaço para vocês dizer o que vocês acharam.... Lembra que eu sempre falo olha nesse primeiro lugar eu quero saber se tem quarto, cozinha e banheiro. Eu não quero saber o que vocês acharam eu quero saber se tem...*

Assim, percebe-se que em função de seus objetivos na proposta da professora o tema e os tópicos a serem abordados no relatório escrito são predefinidos, como uma espécie de forma a ser preenchida pelos alunos conforme solicitado. Por outro lado, o modo como a proposta das narrativas digitais é apresentado e desenvolvido parece facultar uma maior liberdade ao educando para falar sobre assuntos de seu interesse (dentro de um campo temático definido coletivamente) e expô-los a partir de seu ponto de vista. E isso pode suscitar surpresas, como a própria professora de hospedagem reconhece no trecho a seguir:

*Professora: Eu não vi todos [vídeos] ainda, mas eu fiquei surpresa. Porque quando eu peço o relatório escrito, eu já boto predeterminado o que eu quero ler em cada linha. Aqui [na narrativa digital] vocês pegaram a KS<sup>44</sup> e falaram coisas que.... Eu jamais achei que levar vocês na KS remeteria vocês a questão da ecologia ou outras coisas.*

A esse respeito, destacamos ainda a percepção de outra aluna:

*Fernanda: Acho que o relatório, a diferença é que ele é mais técnico, né. Tipo: tudo que tu aprendeu em sala tu vai ver na visita e vai relatar. O vídeo é a minha opinião, o meu ver sobre a visita.*

Observamos que o relatório escrito é considerado pela aluna como sendo mais técnico, e essa percepção pode estar relacionada ao discurso lógico-científico subjacente a estes trabalhos. A narrativa digital, por sua vez, é vista como uma forma de manifestar uma perspectiva pessoal, que a nosso ver aproxima-se do modo narrativo de interpretar e organizar a experiência (BRUNER, 1991). No entanto, cumpre ressaltar que a nosso ver tais características não são intrínsecas aos modos escrito ou audiovisual, mas estão relacionadas aos objetivos e

---

<sup>44</sup> KS refere-se a uma instituição privada responsável pela fabricação de móveis de decoração no estilo provençal de forma sustentável. A narrativa digital “Decoração Ecológica”, analisada na seção 5.2.3, aborda a visita a campo realizada nessa instituição.

contextos das diferentes abordagens. Pois uma narrativa digital não precisa necessariamente ser pessoal e aberta (no sentido de possibilitar a escolha da temática a ser abordada), da mesma forma que um relatório escrito não precisa obrigatoriamente ser técnico e rigorosamente restrito.

Dentre outras comparações feitas pelos alunos entre a produção do relatório escrito e a produção da narrativa digital, torna-se relevante mencionar ainda que alguns estudantes pareciam considerar o relato na forma escrita mais fácil, porque estavam acostumados a fazê-lo. O relato das experiências de campo em forma de vídeo também foi mencionado como uma atividade um pouco mais trabalhosa por envolver diversas etapas (como a criação do roteiro, seleção de imagens e sons, gravação da narração, edição dos recursos...).

Entretanto, é importante ressaltar que alguns alunos afirmaram, durante a entrevista em grupo, que preferiram fazer a narrativa digital ao invés do relatório escrito. Um deles mencionou, inclusive, que a experiência de DS tinha sido mais divertida. Levando em consideração os aspectos mencionados, a proposta de produzir narrativas digitais parece ser considerada mais *legal* e *divertida* porque além de incentivar a utilização de múltiplas linguagens, facultar uma maior autonomia na escolha do tópico a ser narrado, possibilitar o uso de estilos e linguagens próprios (ao invés da linguagem formal-acadêmica), ela estimula o compartilhamento das produções. Enquanto os relatórios escritos são feitos para serem lidos individualmente pelo professor, as narrativas digitais são produzidas para serem assistidas coletivamente. As considerações dos alunos e professores sobre esse momento de socialização, inclusive, serão abordadas na próxima seção.

Diante do exposto, é possível afirmar que a proposta de produzir narrativas digitais baseadas na metodologia de DS não consistiu apenas em uma transposição do relatório escrito para o relatório em vídeo, no qual os significados passaram a ser construídos de maneira multimodal. Entendemos que a abordagem desenvolvida em parceria com os educadores durante essa pesquisa distinguiu-se em muitos aspectos da abordagem utilizada costumeiramente pela professora de hospedagem, sendo que a percepção dessas diferenças contribuiu para caracterização dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à atividade de relatar experiências de campo por meio de narrativas digitais.

No entanto, cumpre ressaltar que este estudo não tem a intenção de discriminar ou substituir a abordagem utilizada pela professora de solicitar relatórios escritos à turma de hospedagem. O problema estudado nesta pesquisa diz respeito à necessidade de ampliação dos métodos de documentação e relato das experiências de campo dos

alunos do curso de ensino médio profissionalizante. Nesse sentido, almejamos flexibilizar e expandir o repertório de produção dos alunos, ampliando suas práticas de letramentos (na direção dos multiletramentos) para engajá-los em outras formas de cognição e socialização. Torna-se relevante mencionar ainda que a própria professora de hospedagem destaca, como um ponto positivo, “as novas formas de conhecer como o aluno vê uma determinada visita técnica”, possibilitadas pela abordagem desenvolvida durante a pesquisa.

### 5.3.3 A respeito da socialização das narrativas digitais

O último passo da metodologia de DS, *partilhar sua história* (LAMBERT, 2010), é visto por muitos estudiosos como uma parte importante desse processo (MATTEWS-DENATALE, 2008; REIS, MOURA E RIBAS, 2007). Ao longo desta seção buscaremos analisar esse momento de compartilhamento das narrativas digitais tendo em vista os teóricos abordados e as perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Os alunos que se manifestaram na entrevista em grupo afirmaram ter gostado de participar da socialização das narrativas. Esse momento é caracterizado por eles como uma aula legal, diferente e dinâmica:

*Mônica: Achei legal, uma aula diferente. Adorei a dinâmica.*

*Maiara: Eu gostei.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Maiara: Porque foi uma coisa diferente, a gente nunca fez essas coisas aqui. É sempre a mesma coisa: ficar na sala estudando. Foi uma coisa que a gente fez diferente mostrando um ponto de vista de um lugar que a gente foi.*

*[...]*

*Fernanda: Eu achei a ideia bem legal.*

*Eliane: Eu também achei...*

*[...]*

*Mônica: Tipo é uma interação, é uma interação com quem está assistindo o vídeo.*

Percebemos que na comparação estabelecida por Maiara entre as práticas de letramento escolar usuais desses alunos e a proposta de produção, e principalmente a socialização das narrativas digitais desenvolvida nesta pesquisa, há uma valorização da última. As práticas de letramento escolar vivenciadas pela aluna são consideradas por ela rotineiras, pois sempre são desenvolvidas na sala e da mesma forma. O



evento de letramento desenvolvido durante a pesquisa, por sua vez, é visto pela aluna como distinto dessas práticas. Outros alunos confirmaram o depoimento de Maiara, por meio de falas e manifestações não-verbais, evidenciando que a diferença entre as duas práticas é considerada positiva.

Cumpramos ressaltar que, conforme descrito na sessão 5.2.2 deste trabalho, a exibição das narrativas aconteceu num espaço específico, o anfiteatro da escola, sendo que havíamos organizado o ambiente e providenciado inclusive a pipoca. Durante esse momento, percebemos que alguns alunos estavam receosos - eles disseram sentir um pouco de vergonha ao mostrar seu vídeo para outras pessoas -, mas a maioria estava empolgada e alegre. Assim, entendemos que esse evento de letramento é considerado pelos alunos como um momento *legal* e *diferente*, porque criou uma dinâmica divertida e distinta da *mesmice escolar*. Além disso, os estudantes também consideram que a atividade desenvolvida possibilitou a eles mostrar aos outros o seu ponto de vista sobre uma visita técnica, promovendo uma interação entre os produtores dos vídeos e os que estavam assistindo. A esse respeito destacamos um trecho da resposta de outro aluno a uma questão do questionário escrito:

*Foi uma experiência agradável e bem divertida. É interessante ver a visão das pessoas. Foi legal ver o ponto de vista dos outros. (Resposta de aluno em questionário)*

Percebe-se que nesse depoimento o estudante considera a experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais positiva, porque além de expor sua própria perspectiva, ele pôde conhecer o ponto de vista de seus colegas sobre as visitas técnicas realizadas. Em trabalhos tradicionais, a comunicação geralmente ocorre entre professor-aluno e raramente entre aluno-aluno. Nesse depoimento o aluno refere-se à essa interação entre os próprios alunos, mostrando como é importante para eles poder ver os pontos de vista que os demais colegas têm sobre uma mesma experiência.

Da mesma forma, após avaliar a prática educativa, a professora de hospedagem considerou que o objetivo almejado em sua disciplina, que consistiu em *verificar os diversos olhares dos alunos em relação às visitas técnicas*, foi alcançado. Cumpramos notar que, embora a construção textual desse objetivo pareça sugerir que era a professora quem pretendia verificar os olhares dos alunos, inferimos que os próprios alunos também conseguiram verificar os diversos olhares de seus colegas a respeito das viagens a campo realizadas.

É possível notar também, principalmente no recorte a seguir da entrevista em grupo, que os alunos começam a perceber que há diversas formas de interpretar uma realidade, já que cada narrativa apresentou um ponto de vista (LAMBERT, 2006), mesmo abordando uma experiência que foi comum a todos. Assim, cumpre notar que esse momento poderia ser melhor explorado pelos educadores no sentido de instigar a leitura crítica dos meios. Poder-se-ia, por exemplo, fomentar a discussão de que os signos audiovisuais são representações restritas, parciais e valorativas da realidade, sendo que uma câmera sempre capta um *olhar recortado* de quem está fotografando ou filmando (MANSUR, 2001).

*Pesquisadora: E enquanto vocês estavam fazendo o vídeo, vocês acham que começaram a pensar e ver de uma maneira diferente a visita que vocês fizeram?*

*Mônica: Não... Mas tipo cada um fez uma coisa diferente, sabe. E daí, de alguma forma fez a gente mudar e pensar em algumas coisas... Tipo ecologia: A próxima vez que eu for em uma pousada, eu acho que eu vou olhar para ver se aquilo foi feito de barro.*

*[...]*

*Mônica: É. Tipo, tu vendo o vídeo da KS ela pensou na ecologia. Se eu fosse fazer da KS eu acho que eu não pensaria em ecologia. Eu acho que eualaria sobre a beleza dos móveis, porque são móveis antigos e tal. Agora de ecologia não. Que nem outras vistas, têm coisas que cada um vê uma coisa e outro vê outra.*

*Eliane: É, porque eu acho que a gente começa a ver além do nosso ponto de vista o ponto de vista dos outros.*

*Laura: É... E aí a gente começa a lembrar...*

É importante explicar que na primeira fala destacada, Mônica refere-se à narrativa digital “Visitas técnicas”, descrita e analisada na sessão 5.2.3 deste trabalho, que aborda a preocupação de uma pousada, praticamente sustentável, em pintar suas paredes com tintas naturais (no caso de barro) para não agredir o meio ambiente. Em sua segunda fala a aluna menciona a narrativa “Decoração Ecológica”, também analisada na sessão 5.2.3, para exemplificar o fato de cada aluno trazer, através de sua narrativa, uma perspectiva diferente sobre a mesma viagem a campo.

Através dos depoimentos destacados, observamos que os alunos percebem-se conhecendo outros pontos de vista além do seu próprio e em meio a essa diversidade de olhares estabelecem comparações,

hipóteses. Essas considerações vão ao encontro dos trabalhos de Lambert (2009) e Reis, Moura e Ribas (2007), conforme esses autores o processo de DS pode contribuir na co-construção de conhecimentos a partir das memórias compartilhadas na socialização das produções. Assim, apesar de não reconhecerem explicitamente que a produção individual da narrativa suscita uma autorreflexão (tendo em vista o tópico narrado), os alunos ressaltam que a partir da socialização das narrativas digitais, com base na reflexão das experiências compartilhadas, eles passaram a ver determinadas questões de maneira diferente. A esse exemplo, a fala de Mônica evidencia sua nova postura de verificar se as pousadas preocupam-se com a sustentabilidade, no caso marcado fortemente pela pintura em barro. O recorte a seguir também ilustra uma mudança de ponto de vista a partir da exibição das narrativas digitais produzidas:

*Pesquisadora: Então vocês acham que ver o vídeo dos colegas ajudou vocês a refletirem, talvez pensarem em algo de uma forma diferente?*

*Fernanda: O vídeo da Renata me fez pensar que em vez de viajar para fora eu posso conhecer aqui, o Brasil, que é tão bonito quanto lá fora.*

Torna-se relevante explicar que a narrativa digital de Renata inicia com uma reflexão sobre a importância da vista das sacadas, em seguida mostra a beleza das paisagens observadas nas sacadas das duas pousadas visitadas pela turma e por último estabelece uma comparação entre essas paisagens e as vistas das sacadas de pousadas fora do país. Antes de iniciar essa comparação, através das imagens a seguir, Renata menciona:

*Imagina acordar e dar de cara com essa paisagem? Seria tudo de bom.... Nada melhor do que a calma que essa visão nos passa! Essas pousadas estão de parabéns, para mim estão entre as vistas mais bonitas de todo mundo. E para provar isso fiz uma pequena comparação. (Transcrição de áudio do vídeo aluno)*

Figura 16 - Recorte dois da narrativa digital de Renata



Fonte: Registrado pelo autor

Retomando o depoimento de Fernanda, percebemos que essa narrativa digital incentivou-a a refletir sobre a preferência de muitos em viajar para o exterior ao invés de conhecer pontos turísticos nacionais. Podemos mencionar também que a partir daquele momento a aluna pareceu valorizar mais o patrimônio natural e turístico nacional, que em suas palavras “é tão bonito quanto lá fora”.

Outra questão interessante relacionada ao evento de letramento, no qual ocorreu a socialização das narrativas, diz respeito ao fato de alguns alunos perceberem que as experiências compartilhadas não estavam relacionadas apenas aos conteúdos do curso de hospedagem:

*Achei muito interessante por que pela primeira vez eu vi com outro ponto de vista uma visita técnica sem ser com os olhos voltados apenas para a questão de turismo e hospedagem. (Resposta de aluno em questionário)*

Nesse trecho de uma resposta ao questionário escrito, o estudante evidencia que costumeiramente interpretava as visitas técnicas por um viés técnico, relacionado somente às teorias do curso de hospedagem. No entanto, através da produção e socialização das narrativas ele pôde observar as viagens feitas tendo em vista, por exemplo, questões ambientais ou mesmo de convivência social<sup>45</sup> presentes nas narrativas da turma. Dessa forma, os indícios expostos evidenciam que a proposta desenvolvida durante essa pesquisa suscitou a inserção de temas

---

<sup>45</sup> Aspecto da aceitação e amizade abordado na narrativa “Visita técnica – Florianópolis”, descrita e analisada na sessão 5.2.3 deste trabalho.

transversais ou multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998) no contexto educativo. A esse respeito, ressaltamos as considerações de Reis, Moura e Ribas (2007) que caracterizam a metodologia de DS como uma proposta de caráter interdisciplinar que possibilita a conjugação de reflexões teórico-vivenciais. Além disso, destacamos as considerações feitas pelo professor de Língua Portuguesa acerca da atividade proposta de relatar visitas técnicas por meio da produção de narrativas digitais:

*Como pontos positivos destacaria: a pesquisa, a percepção social, a socialização o uso de ferramentas digitais, a criação textual associada às imagens, a gravação da própria voz, além da interdisciplinaridade. (Resposta de professor em questionário)*

Levando em consideração os aspectos levantados, corroboramos a ideia de Matthews-Denatale (2008, p.5-6) “É importante organizar uma exibição final, de modo que os alunos possam apresentar e discutir seus trabalhos. Esse é o momento em que algumas das mais importantes aprendizagens reflexivas acontecem”. Pois os dados analisados sugerem que a socialização das narrativas digitais suscitou uma troca de experiências vividas entre os sujeitos envolvidos que promoveu a co-construção de conhecimentos.

Não obstante, para enriquecer e fortalecer esse momento, observamos a necessidade de uma maior intervenção dos educadores para instigar os alunos por meio de questionamentos a analisarem os vídeos. No sentido preconizado por Freire (2011[1996]), essa análise se mostra fundamental para uma prática educativo-crítica, de exercitar a curiosidade, de desenvolver a capacidade crítica de observar, comparar e questionar a realidade.

Cumprе notar ainda, que nossa percepção da DS como uma metodologia, que está além da parte técnica especificamente, foi fortalecida ao vivenciarmos o momento de socialização das narrativas, inerente à proposta de DS. Pois essa forma de construir e compartilhar narrativas digitais não envolveu apenas ferramentas e procedimentos técnicos, mas pareceu incorporar também uma concepção sobre os sujeitos narradores, um propósito de contribuir no compartilhamento de experiências vivenciadas, enfim, uma visão mais humana das pessoas.

### 5.3.4 Quanto à valoração e outros aspectos que subjazem aos eventos de letramento

Através da análise dos questionários escritos, percebemos que ambos os professores participantes da pesquisa consideraram que a proposta pedagógica desenvolvida contribuiu para o alcance dos objetivos almejados. Além disso, ao avaliarem a atividade de produção e socialização das narrativas digitais desenvolvida com a turma do curso de Hospedagem, o professor de Língua Portuguesa qualificou a proposta como *ótima*, e a professora de Hospedagem considerou-a *satisfatória*.

A partir dos dados gerados por meio da entrevista em grupo, das observações participante e dos questionários, podemos afirmar que a turma simpatizou com a proposta de produzir e socializar narrativas digitais baseadas na metodologia de DS. A seguir, um recorte da discussão em grupo que abrange esse assunto:

*Mônica: Na hora que eu estava fazendo assim a gente gostou de fazer, tipo não sei se foi porque eu fiz junto com ela, a gente achou legal porque começou a fazer coisas diferentes. Sabe, tipo gravar. Assim... A gente nunca ia gravar a gente mesmo para apresentar um trabalho, por exemplo. Isso foi legal, mas antes disso, só de pensar em ter que fazer esse trabalho...*

*Fernanda: É isso aí que ela falou... Só que tipo eu deixei o meu bem para última hora, porque estava terminando o relatório de estágio. Eu fui dormir tarde ontem terminando esse vídeo. Mas quando eu vi a proposta a minha ideia foi fazer esse vídeo da turma, para mim vai ficar como lembrança da nossa turma. Aí para mim foi bom.*

*Mônica: Verdade... Botar na formatura.*

No recorte acima percebemos que a produção de narrativas digitais possibilitou a alguns alunos experienciar eventos de letramento que nunca haviam participado. A esse exemplo, Mônica menciona que “*fez coisas diferentes*”, como gravar-se em vídeo, e parece sentir-se muito motivada com isso. Da mesma forma, muitos alunos evidenciaram que nunca haviam gravado sua própria voz, editado um vídeo no *Movie Maker* ou escrito um roteiro, mas através da proposta desenvolvida tiveram a oportunidade de participar desses eventos.

Observa-se também que, para Fernanda, a produção das narrativas digitais propiciou uma recordação da turma e sua colega até cogita a hipótese de mostrar essa narrativa na formatura, demonstrando a satisfação pelo trabalho feito, mostrando que a experiência extrapolou

inclusive os muros da sala de aula e das disciplinas na qual originalmente se inseria. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao interessar-se pela atividade, a aluna busca um propósito social para além do cumprimento da tarefa escolar.

A esse respeito, durante a entrevista em grupo, o próprio professor de Língua Portuguesa também comenta sobre como essa experiência de produzir narrativas digitais é interessante para a vida de modo geral e não apenas para as atividades escolares:

*Professor: Pessoal se vocês quiserem fazer alguma coisa, sei lá, para alguém da família de vocês num dia de festa ou no final de ano isso não ficaria legal? Agora não pode motivar a fazer isso? A fazer uma homenagem a um amigo dessa maneira, hoje com toda tecnologia fazer um vídeo desse e mandar de presente para alguém.*

*Mônica: Eu já fiz...*

*Professor: Mas quem não teve essa experiência de contato com o som, com a música é uma forma também de se fazer. A experiência que vocês tiveram aqui de montar um texto, claro que o objetivo aqui foi para ser mais ou menos em cima da visita técnica como uma espécie de relatório. Mas isso pode ser que saia daqui, pode se montar de acordo com a situação como um presente.... Certo? Até vocês criarem uma página para vocês, ou uma situação nas redes sociais e criar um vídeo sobre a narrativa da vida de vocês, mostrar uma experiência, isso é interessantíssimo para se fazer na vida.*

Na interação em grupo, alguns alunos concordaram com a colocação do professor, logo em seguida o sinal bateu interrompendo a discussão, sendo que o professor precisava dirigir-se a outra turma. Ademais, cerca de 27% dos alunos, que responderam ao questionário escrito, mencionaram que se sentiram instigados a fazerem um vídeo em casa ou em outros contextos após produzir e compartilhar uma narrativa digital na escola. Essa porcentagem pequena, mas expressiva, evidencia que há possibilidades dessa atividade desenvolvida na esfera escolar ultrapassar os muros da escola. Todavia, supomos que, embora os eventos de letramento vivenciados possam ter repercussão em outras práticas, seria necessário um estudo aprofundado nesse tópico para investigar em que medida a produção de narrativas digitais na escola reverberam nas práticas de letramento dos alunos em outras esferas sociais.

Não obstante, quando questionados a respeito da relevância do trabalho desenvolvido, os alunos que se manifestaram na discussão em grupo revelam opiniões divergentes:

*Fernanda: Eu achei que foi importante, porque eu quero trabalhar com isso. Eu quero fazer publicidade então provavelmente eu vou trabalhar com isso. Gravar áudio para mim é um terror e tipo ali em casa sozinha gravando eu consegui de boa. Então para mim foi importante.*

*Maiara: Para mim não foi tão importante, porque foi expor o meu ponto de vista para os outros. Mas foi legal ver o ponto de vista dos outros...*

*Fábio: Eu não sei se vai ser importante para mim porque eu não sei se eu vou trabalhar com produção de vídeo.*

Observamos que Fernanda considera a proposta desenvolvida significativa porque possui planos de seguir carreira na área publicitária. Da mesma forma, outros alunos consideram que a atividade de produzir narrativas digitais não foi significativa porque não pretendem produzir vídeos. É necessário reparar que nesse momento para considerar a importância ou não desse trabalho os alunos parecem estar referindo-se apenas às habilidades de edição de vídeo que poderão ser utilizadas no futuro profissional e não ao processo como um todo. As falas de Fernanda e Fábio parecem demonstrar que a atividade pedagógica foi desenvolvida somente para apresentar uma técnica de produzir vídeos, apenas Maiara refere-se à socialização das narrativas ao mencionar ter sido *legal* ver o ponto de vista de seus colegas. Esse aspecto também pode ser observado nos comentários a seguir dos estudantes que responderem a seguinte pergunta do questionário escrito:

*Refletindo sobre a atividade feita, o que você achou da experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais? Foi um trabalho significativo para você? Comente.*

*Comentário A.<sup>46</sup> Foi diferente, pois eu nunca havia mexido em programas como esse. Não foi tão significativo, pois eu não pretendo*

---

<sup>46</sup> Nesse momento, não nos referimos aos depoimentos dos alunos por meio de nomes fictícios porque esses comentários são oriundos dos questionários escritos que não foram identificados.



*continuar utilizando essas narrativas, mas caso eu venha a utilizar, esse trabalho foi um aprendizado.*

Comentário B: *Achei legal fazer esse trabalho, mais não faria novamente pois dá muito trabalho, porque tinha gente que tinha muita coisa para fazer da escola. Mais foi um trabalho diferente e isso foi interessante: inovar os trabalhos, porque era sempre as mesmas coisas. Não foi uma nova experiência, pois já sabia mexer só que nunca terminava de criar, então para mim foi legal.*

Comentário C: *Eu achei que foi uma experiência muito legal e divertida, principalmente quando nos reunimos para assistir (apesar de ter sido um pouco constrangedor foi legal). Gostei de ter aprendido a mexer com o Movie Maker. Foi significativo pois eu pretendo fazer a faculdade de publicidade e propaganda que tem muito a ver com os vídeos, imagens, sons, etc.*

*(Resposta de alunos em questionário)*

Importa reiterar que muitos alunos haviam afirmado que, por meio da atividade de produzir narrativas digitais, conseguiram aprimorar alguma habilidade ou conhecimento relacionado à utilização das TDICs e, mais especificamente, ao uso de recursos para edição de vídeos. No entanto, para considerar se a atividade foi ou não significativa, alguns alunos parecem destacar apenas esses aspectos técnicos e desconsideram outros como a troca de experiências, que aconteceu no evento de socialização das narrativas citado no comentário C.

Além disso, é possível observar no comentário B que a experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais, embora seja vista como *interessante, diferente e inovadora*, também é considerada um pouco *trabalhosa* e por isso o estudante menciona que não a faria novamente. Essa adjetivação parece estar relacionada ao fato de que a produção de narrativas digitais, diferentemente de outros gêneros discursivos, envolve diversas etapas, como a criação de roteiro, seleção de imagens e sons, gravação de narração, edição de recursos, etc. Entretanto, como havíamos constatado, a produção de narrativas digitais de modo geral não é vista pelos estudantes como um trabalho de difícil execução.

A esse respeito, cumpre mencionar que, dentre os quatorze alunos que responderam ao questionário escrito, apenas três assinalaram que não gostariam de produzir uma narrativa digital novamente. Um desses

alunos, em sua justificativa, reiterou o aspecto do trabalho que tal produção demandava:

*Achei legal, porém não faria de novo, porque é muita coisinha e é um pouco chato de fazer, mas a ideia em si foi legal.*

Outro educando, por sua vez, apesar de considerar a proposta legal e engraçada, disse que preferia ter escolhido o tema para a produção do vídeo. Ele sugere que não gostaria de produzir uma narrativa digital novamente se a temática das narrativas precisasse estar relacionada às visitas técnicas ou algum tópico sobre turismo e hospedagem, pois considera que se isso não tivesse ocorrido ele teria feito um trabalho melhor e mais criativo. Importa registrar que, em conversas informais com a turma, registramos a preferência de muitos alunos em não seguir carreira na área profissional de turismo e hospedagem. No comentário C, por exemplo, percebemos que o estudante pretende estudar publicidade e propaganda. Alguns alunos, inclusive, mencionaram estarem arrependidos de ter escolhido o curso profissional que estavam frequentando. Levando isso em consideração, inferimos que por sentir uma aversão às temáticas pertinentes ao curso, esse educando não se reconhece nas narrativas digitais (produzidas nesse universo temático) e conseqüentemente não se engaja naquele evento de letramento. Por outro lado, estudantes que sentem o desejo de seguir uma carreira publicitária se reconhecem no artefato (narrativas digitais) e, portanto, se engajam nos eventos de letramento propostos.

Além dos sentimentos e propósitos sociais, outro constituinte não visível das práticas de letramento (HAMILTON, 2000), evidenciado no comentário B, diz respeito à rotina vivenciada que é caracterizada pelo estudante como sendo repleta de tarefas escolares. Nesse sentido, inferimos que o problema poderia não se encontrar na execução do trabalho em si, mas o contexto geral no qual a produção das narrativas digitais foi desenvolvida. Os recortes a seguir, da entrevista em grupo, ilustram melhor esse aspecto:

*Pesquisadora: Lembrando o nosso primeiro encontro, quando eu apresentei a atividade, sugerindo que vocês fizessem um vídeo sobre a experiência de vocês. O que vocês acharam dessa proposta?*

*Fernanda: Aí... No início eu fiquei indignada, porque eu tinha uma prova para estudar e um trabalho para fazer. Mas eu achei que foi legal.*

*(Risos)*

*Mônica: Eu achei que ia atrapalhar, porque... A gente tinha coisas tipo [pausa] mais importantes para fazer. Eu pensei assim, tipo estudar para as provas e outras coisas. Coisa que eu não faço, mas... [risos]. A ideia foi legal, mas tipo se a gente não tivesse tanta coisa, eu acho que a gente se empolgaria mais e daria o nosso melhor no trabalho.*

Nesse trecho, ao falarem sobre suas percepções acerca da produção de narrativas digitais, os alunos levantam questões subjacentes a esse evento que de certa forma evidenciam aspectos relacionados às práticas de letramento vivenciadas por eles no contexto escolar, tais como a sobrecarga de atividades. Os alunos alegam que nesse momento estavam muito atarefados e até sugerem que seria mais proveitoso se o trabalho tivesse sido desenvolvido no início do ano ou em outro grupo escolar como o segundo ano do ensino médio, por possuírem menos afazeres. Assim, essa sobrecarga parece ter influenciado na motivação e na produção das narrativas digitais, conforme observamos nos depoimentos abaixo:

*Maiara: Também achei que a gente ficou mais preocupado com os trabalhos escritos para poder entregar do que com a narrativa.*

*[...]*

*Laura: E principalmente que agora a gente está no final de bimestre e a gente anda sempre atrasado. E eu sou uma pessoa que não vou deixar de estudar para uma prova para fazer um vídeo.*

*Fernanda: Bem nessa, eu também se eu não soubesse mexer eu não tinha feito, porque eu não assisti nenhuma aula tua na sala, eu sempre estava descendo para resolver coisa que era importante também.<sup>47</sup>*

Além disso, percebe-se que dentre as tarefas escolares mencionadas, alguns alunos dizem dar prioridade às provas e aos trabalhos escritos em detrimento da produção do vídeo. A fala de Mônica sugere que a produção das narrativas digitais não seja uma atividade importante. Laura, por sua vez, utiliza em seu comentário expressões que denotam a inferioridade do vídeo em comparação com a prova. Ao afirmar que *não deixará de estudar para uma prova para*

---

<sup>47</sup> A aluna justificou sua ausência durante a oficina afirmando que como líder de classe muitas vezes precisava sair da sala de aula para resolver algo relacionado à formatura ou à viagem da turma.

*fazer um vídeo*, a aluna parece considerar que não há relações entre o ato de estudar e o ato de fazer um vídeo. O que sugere possivelmente que Laura não perceba a produção do vídeo como uma atividade educativa com objetivos pedagógicos definidos e critérios a serem avaliados, assim como a prova. Tal discurso, incluindo a caracterização da produção das narrativas como legal e diferente, parece estar relacionado à compreensão do vídeo apenas como objeto de entretenimento e não como um instrumento de expressão, construção e disseminação de conhecimentos.

Importa reiterar que na escola, bem como em outros contextos sociais, existem formas de letramento mais valorizadas e mais dominantes que outras. Essa valoração envolve diversos aspectos, visto que as práticas de letramento são situadas socioculturalmente (HAMILTON, 2000) e enraizadas nas relações de poder (STREET, 2003). Nesse sentido, a produção e a socialização das narrativas digitais foram menos valoradas por alguns alunos em função das práticas de letramento vivenciadas por esses sujeitos no contexto escolar e em outras esferas sociais. Assim, os sentidos atribuídos pelos estudantes aos eventos de letramento desenvolvidos durante a pesquisa baseiam-se nos saberes, representações culturais e modelos sociais que são trazidos para o evento, o fazem funcionar e lhe dão significado (STREET, 2003).

A seguir, destacamos da entrevista em grupo outra fala marcante de uma aluna:

*Mônica: Eu acho que assim, se não valesse nota ia ter poucos vídeos. E os vídeos seriam bem ruins. Eu sinceramente não ia entregar.*

Em seu depoimento, Mônica sugere que a nota foi um aspecto determinante, se não principal, para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento propostos durante a pesquisa. Observamos que o aspecto avaliativo permeou todo o processo de produção das narrativas, tanto que na oficina durante a edição e no momento de socialização dos vídeos, dois alunos questionaram os professores a respeito dos critérios avaliativos que seriam adotados para a atribuição de nota aos trabalhos. É possível identificar, nessa situação, indícios da concepção de educação bancária (FREIRE, 1987 [1970]), na qual o conteúdo depositado pelo professor precisa ser resgatado por meio de provas e materializado em uma nota, sem a preocupação com a construção de conhecimentos. Se nossa análise procede, alguns alunos parecem preocupar-se mais com a nota do que com a aprendizagem,

possivelmente em função das relações de poder que configuram as práticas de letramento vivenciadas no contexto escolar.

É interessante ressaltar ainda que nesse contexto, eu, como pesquisadora externa às práticas costumeiramente vivenciadas pelo grupo, ao propor uma atividade em parceria com os professores da turma e participando das aulas desenvolvidas, fui construindo relações com a turma. Entretanto, a construção desses laços não foi suficiente para minimizar todos os desafios da jornada. Dessa forma, podemos supor que o desenvolvimento da abordagem proposta por professores da turma, que conhecem melhor a realidade dos alunos e possuem uma relação mais duradoura com os mesmos, levaria em consideração determinadas questões que não foram elencadas durante a pesquisa, como a sobrecarga de trabalhos escolares. Tal situação poderia contribuir para um maior engajamento dos alunos e consequentemente um melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar temas que consideramos relevantes no âmbito educacional, como os *Multiletramentos* e o *Digital Storytelling*, é uma experiência enriquecedora e desafiadora. Principalmente quando atuamos na prática pedagógica e buscamos conjugar reflexões teóricas com as vivências em sala de aula, ensaiando o movimento *entre o fazer e o pensar sobre o fazer* (FREIRE, 2011[1996]). É relevante mencionar que essa e outras questões particulares que dizem respeito à caminhada científica vivenciada por mim no período de 2014-2015 são apresentadas na narrativa digital “Uma primeira vez”, anexada a esse trabalho<sup>48</sup>.

Convém ressaltar que, levando em consideração o referencial teórico abordado, nessa pesquisa juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Hospedagem, propomos aos alunos do terceiro ano do curso de ensino médio integrado a educação profissional que relatassem suas experiências relacionadas às viagens a campo, costumeiramente feitas por meio de relatórios escritos, através de narrativas digitais baseadas na metodologia de DS. E com o intuito de *pensar sobre o fazer* buscamos interpretar os sentidos atribuídos pelos alunos e professores à prática educativa vivenciada durante a pesquisa.

Importa destacar também que os objetivos específicos que conduziram essa ação investigativa consistiram em: a) retratar a percepção dos educandos e professores acerca da prática de produzir narrativas digitais com base na metodologia de DS; b) perceber as facilidades e dificuldades encontradas pelos educandos na utilização dos recursos tecnológicos, bem como a influência desses aspectos na produção de suas narrativas; c) discutir as contribuições e os desafios enfrentados pelos alunos ao se expressarem por meio de múltiplas linguagens; d) examinar de que modo a produção de narrativas digitais com base na metodologia de DS contribuiu para o alcance dos objetivos almejados nas disciplinas.

Corroboramos a ideia de que os sujeitos carregam um conjunto de valores, saberes, habilidades e ideologias, entendidos como as práticas de letramento que são trazidas para os eventos, o fazem funcionar e lhe dão significado (STREET, 2003). Conforme essa premissa, o maior ou menor engajamento dos sujeitos, bem como os sentidos atribuídos por eles aos eventos propostos durante a pesquisa, baseiam-se em suas

---

<sup>48</sup> Essa narrativa digital também está disponível em: < [https://youtu.be/FkMK\\_4lXUg](https://youtu.be/FkMK_4lXUg) >

práticas de letramento. Embora não tenhamos investigado as práticas e eventos de letramentos vivenciados pelos alunos no cotidiano escolar, ainda assim podemos considerar que os questionários, as entrevistas e as observações realizadas nos eventos desenvolvidos durante a pesquisa geraram dados relevantes que nos permitem interpretar os sentidos atribuídos pelos professores e alunos à atividade de relatar experiências por meio de narrativas digitais.

Essa investigação científica possibilitou-nos conhecer percepções variadas e reveladoras a respeito da experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais com base na metodologia de DS. Percebemos que o conjunto de eventos de letramento desenvolvidos durante a pesquisa foram caracterizados pelos alunos como *diferentes* dos eventos e práticas de letramentos vivenciados por eles no contexto escolar. Inferimos, a partir das análises feitas, que a atividade de produzir e socializar narrativas digitais foi adjetivada dessa forma, porque criou uma dinâmica *legal, divertida e agradável*, conforme as palavras dos estudantes, que pode ser considerada distinta da *mesmice escolar*. Ao mesmo tempo em que os alunos se sentiram um pouco constrangidos, percebemos que eles valorizaram e consideraram *interessante* a possibilidade de expor a sua produção e ainda assistir as narrativas dos colegas. Além disso, destacamos que a atividade proposta possibilitou a alguns alunos experienciar eventos de letramento que nunca haviam participado, eles pareciam motivados em *fazer coisas diferentes*, como filmar-se ou gravar sua própria voz. E por sentirem-se engajados na produção das narrativas digitais alguns alunos ainda buscaram um propósito social para além do cumprimento da tarefa escolar.

É possível afirmar também que os professores e alunos não se referem à atividade desenvolvida como uma tarefa de difícil execução, no entanto, alguns ressaltaram que a produção de narrativas digitais, diferentemente de outros gêneros discursivos, envolveu diversas etapas (como a criação de roteiro, seleção de imagens e sons, gravação de narração, edição de recursos, etc.).

Importar registrar ainda que para certos sujeitos, a atividade de produzir uma narrativa digital pareceu não ter sentido, uma vez que levaram em consideração apenas os aspectos técnicos (como o aprimoramento de habilidades relacionadas a produção de vídeos) e desconsideraram a possibilidade de construir conhecimentos através das experiências compartilhadas. Ademais, os gêneros *prova* e *trabalho escrito* foram mais valorizados por alguns alunos do que as narrativas digitais, sendo que o *vídeo* parece não ser reconhecido como um



instrumento de construção e disseminação de conhecimentos, que abrange uma atividade pedagógica com objetivos e critérios a serem avaliados.

Ao falarem sobre suas percepções acerca da atividade desenvolvida durante a pesquisa, os alunos levantaram questões subjacentes a esse evento que, ao meu ver, evidenciaram aspectos relacionados às práticas de letramento vivenciadas no contexto escolar, tais como a rotina sobrecarregada de tarefas escolares, a extrema preocupação com notas, o propósito de muitos em seguir uma carreira profissional distinta do curso que frequentam, dentre outras questões que estavam relacionadas aos modos como os sujeitos compreendiam e atuavam nos eventos de letramento propostos.

Acerca do uso das TDICs na produção das narrativas, os dados gerados sugerem que apesar de muitos alunos terem pouca ou nenhuma experiência relacionada aos recursos tecnológicos utilizados, os estudantes sentiram poucas dificuldades nas tarefas relacionadas às habilidades de lidar com as TDICs, a edição *Movie Maker*, por exemplo, é vista por eles como a etapa com maior nível de facilidade. Além disso, muitos evidenciaram que aprimoraram alguma habilidade e/ou conhecimento relacionados às formas de lidar com as TDICs (MILLER, 2010). Assim, é possível considerar que a falta dos recursos tecnológicos necessários para a produção das narrativas em sala de aula consistiu em um fator mais marcante do que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no uso das TDICs.

A respeito dos desafios enfrentados pelos sujeitos ao expressarem-se por meio de múltiplas linguagens, percebemos através da análise das narrativas que muitos conseguiram articular múltiplas semioses na construção de seu vídeo, no entanto, alguns apresentaram dificuldades, sendo a carência do *aspecto economia* (LAMBERT, 2006) a mais evidente em suas produções. Também identificamos dificuldades referentes à criação de roteiro, além do receio de muitos estudantes em expor sua imagem e principalmente inserir sua própria voz na narrativa. Acerca das facilidades identificadas, o recurso da trilha sonora pareceu ser o mais bem explorado pelos alunos na construção de sua narrativa. Embora alguns estudantes não tenham apreciado muito o resultado do primeiro vídeo produzido, percebemos que todos utilizaram sua própria voz e, inclusive, construíram um roteiro ao seu modo.

Considerando os desconfortos e obstáculos vivenciados pelos alunos no processo de DS, inferimos que os maiores desafios estão relacionados à concepção do texto narrativo, o processo criativo, como a construção do roteiro, por exemplo. Já a implementação prática, no caso

o uso dos recursos para concretização da obra, parece não apresentar o mesmo nível de dificuldade. Percebemos também que os estudantes que se engajaram nos eventos de letramento propostos, construindo sua narrativa com o auxílio do corpo docente e dos próprios colegas, conseguiram um resultado mais satisfatório. Assim, sugerimos que o trabalho com DS seja desenvolvido prioritariamente em sala de aula, sendo que o incentivo do trabalho coletivo pode facilitar esse processo e ainda torná-lo mais prazeroso (LAMBERT, 2010). Além disso, consideramos que os desafios evidenciados pelos alunos nessa jornada de produzir uma narrativa digital sejam relevantes para todos que desejam trabalhar com DS, mesmo que nossa abordagem apresente especificidades em função do contexto e dos objetivos almejados.

Outro objetivo levantado por esse estudo era o de refletir sobre as contribuições trazidas pela possibilidade dos educandos utilizarem múltiplas linguagens no relato de suas experiências de campo. As respostas obtidas confirmam que a combinação de múltiplas semioses contribuiu para a construção de sentidos mais próximos da intenção dos sujeitos (PAIVA, 2007). A esse exemplo, uma estudante evidenciou que por meio da articulação de imagens, legendas e narração conseguiu amenizar o desconforto da inserção de sua própria voz na narrativa. Além disso, observamos que os alunos atribuíram ao texto multimodal um caráter dinâmico, realista e interessante.

Cumpramos também, a dificuldade metodológica enfrentada de “multimodalizar” as práticas de letramento relacionadas a produção de pesquisas acadêmicas. Embora defendêssemos a abordagem dos multiletramentos e a própria pesquisa envolvesse a multimodalidade, ainda assim consideramos que o resultado desse trabalho acadêmico incorporou poucos elementos multimodais.

Retomando o contexto de pesquisa, ainda a respeito da expressão linguística, identificamos que, diferentemente da abordagem costumeiramente utilizada na qual os assuntos a serem abordados no relato escrito eram predefinidos pela professora, nesta proposta que foi desenvolvida o educando poderia escolher o tópico (dentro de uma área temática definida coletivamente) e a perspectiva que seriam apresentadas em sua narrativa. Não obstante, podemos afirmar que o modo como a proposta de relatar experiências de campo foi desenvolvido, por meio das narrativas digitais, além de incentivar a utilização de múltiplas linguagens e facultar uma maior autonomia na expressão de ideias, também possibilitou aos alunos utilizarem linguagens e estilos próprios (inserindo, inclusive, elementos pessoais e

emocionais em sua narrativa) diferentes da linguagem formal-acadêmica geralmente utilizada nos relatórios escritos.

A partir dos dados gerados, inferimos também que a proposta de produzir e compartilhar narrativas digitais com base na metodologia de DS contribuiu para o alcance dos objetivos almejados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Hospedagem. Pois, durante a jornada de DS, observamos que os estudantes produziram um gênero explorando múltiplas linguagens como forma de relatar uma visita técnica. E no evento de socialização das narrativas, foi possível perceber que os alunos verificaram os diversos olhares de seus colegas a respeito das viagens a campo realizadas. Além disso, os indícios levantados apontam a socialização das narrativas como um momento capaz de suscitar a co-construção de conhecimentos através da reflexão das experiências compartilhadas (LAMBERT, 2009; REIS, MOURA E RIBAS, 2007).

Desse modo, os resultados expostos evidenciam que a produção de narrativas digitais com base na metodologia de DS revelou-se uma forma profícua e dinâmica de relatar e socializar experiências vivenciadas em viagens a campo. Importa ressaltar que, embora cada instância de uma sala de aula esteja situada em um contexto histórico, social, concreto e singular, ainda sim pode apresentar aspectos universais de ensino (ERICKSON, 1985). Nesse sentido, esperamos que essa investigação científica possa contribuir na flexibilização e ampliação do repertório de produções relacionadas ao relato e documentação de experiências, tanto para dinamizar o processo escolar, quanto para engajar os estudantes em outras formas de cognição e socialização, associadas aos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009, 2012).

Importa destacar ainda, que a proposta desenvolvida nessa pesquisa baseou-se na DS e, portanto, consistiu em uma adaptação da metodologia do Centro de Digital Storytelling tendo em vista as especificidades do contexto educativo e os objetivos almejados. Torna-se relevante mencionar também, nossa percepção de que a DS não consiste em uma mera técnica, mas trata-se de uma metodologia que envolve diversos aspectos, como o propósito de compartilhar experiências vividas, que vão além dos procedimentos técnicos. Não obstante, apesar de não termos o controle sobre qual a abordagem de ensino seria utilizada no contexto da pesquisa, pois a proposta desenvolvida em parceria com os professores consistiu em uma atividade pontual, argumento que por meio de uma abordagem Freireana, com suporte da DS, os educandos possam vivenciar de forma ainda mais contundente uma experiência de ensino distinta da

concepção bancária, na qual tornem-se protagonistas - no sentido de ter voz para relatarem suas experiências, escolhendo como fazer isso - e agentes em seu processo de apropriação de conhecimentos.

Diante do exposto, cumpre notar que minha atuação, como pesquisadora e sujeito externo às práticas costumeiramente vivenciadas pelos alunos e professores, ocorreu de maneira limitada nesse contexto educativo. Percebemos que as relações estabelecidas não foram suficientes para amenizar alguns desconfortos enfrentados pelos alunos e, além disso, identificamos a necessidade de uma maior intervenção dos educadores para instigarem os alunos por meio de questionamentos a analisarem as narrativas exibidas. Assim, entendendo que o desenvolvimento de uma proposta de DS por professores da própria turma contribuiria para um maior aproveitamento das potencialidades dessa abordagem, percebemos a importância da oferta de cursos direcionados aos docentes.

Nesse sentido, inferimos a possibilidade de ministrar oficinas sobre a produção de narrativas digitais em contextos educativos, para que os educadores interessados explorem essa metodologia em suas aulas. Também esperamos que a divulgação dessa pesquisa científica, aliada ou não a uma ação formativa, possa incentivar outros educadores a narrarem suas experiências pedagógicas baseadas na metodologia de DS para enriquecer a literatura existente na área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. ; VALENTE, J.A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 57-82, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

BARTON. David. **The social bases of literacy**. In: \_\_\_\_\_. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. P.33-51.

BEVILAQUA, Raquel. 2013. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul: 9-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. Critical Inquiry, Chicago, v. 18, n. 1, p.1-21, out. 1991. Disponível em:  
<[https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome.\\_A\\_construcao\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_construcao_narrativa_da_realidade)> . Acesso em: 15 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Fabricando histórias: Direito, Literatura, Vida**. Tradução de Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

DE GRANDE, Paula Baracat, **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 15-41.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative Methods In Research On Teaching**. East Lansing, Mich.: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1985, p. 119-161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Paulo Freire. 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. p. 43-65

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em 1 de outubro de 2014.

FRAZEL, Midge. **Digital Storytelling: guide for educators**. Washington, DC: ISTE, 2010.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: Bauer, Martin & Gaskell, George: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes. 2002, p. 64-89.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies. In: \_\_\_\_\_. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. NY: Routledge, 2008. 67-89.

GIRANDELLO, Gilka. **Autoria narrativa infantil em diferentes linguagens**. In ECCO, I. L.; JÚNIOR, E. M. 2013. Anais da 10ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional (JORNATEC). Florianópolis: Sesc/SC.

HACK, Josias Ricardo; RAMOS, Fernando; SANTOS, Arnaldo. **Digital Storytelling e formação corporativa: possibilidades para a aprendizagem de adultos**. Comunicação & Educação, Ano XVIII, n. 1 Jan./Jun., 2013. p.15-23.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HARTLEY, John; McWILLIAM, Kelly. Computational power meets human contact. In.: HARTLEY, John; McWILLIAM, Kelly (Ed.). **Story Circle: Digital Storytelling around the world**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009, p. 3-15.

JAMISSEN, Grete; SKOU, Goro. **Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students**. Seminar.net. 2010. Disponível em: <<http://seminar.net/index.php/home/75-current-issue/152-poetic-reflection-through-digital-storytelling-a-methodology-to-foster-professional-health-worker-identity-in-students>>. Acesso em 17 de maio de 2014.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LABOV, W. **Some Further Steps in Narrative Analysis**. Journal of Narrative and Life History. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling: cookbook**. Berkeley: Center for Digital Storytelling, 2010. Disponível parcialmente em:

<<http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>> Acessado em 16 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_, Seven Elements. In LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling: cookbook**. Berkeley: Center for Digital Storytelling, 2007. p.9-20.

LEMOS, André. **Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais**. Matrizes, São Paulo, n. 1, p.121-137, out. 2007. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/Media1AndreLemos.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

MANSUR, Anahí. **A utilização das mensagens dos meios na escola**. In: LITWIN, Edith. Tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATTEWS-DENATALE, Gail. **Digital Storytelling: tips and resources**. Boston: Simmons College, 2008. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08167B.pdf>> Acesso em 02 de jun. de 2014.

MCCLEARY, L. E. ; VIOTTI, E. C. **Língua e gesto em línguas sinalizadas**. Veredas (UFJF. Online), v. 15, p. 289-304, 2011.

MILLER, Lisa C. **Make me a story: teaching writing through Digital Storytelling**. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., 10 (2) : 1994. p. 329-338.

MURRAY, Janet Horowitz., **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee,



Jim; et al. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library, p. 60–92.

PAIVA, V.L.M.O. **Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente.** In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais. Tubarão: UNISUL, p. 1968-1977. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/133.pdf> Acesso: 01. Abril de 2015

POSSENTI, S. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis: Edufsc, v. 20, n. 1, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Changing the role of schools.** In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Nova York: Routledge, 2000. p.121-148.

REIS, A. S. dos; MOURA, M. A.; RIBAS, C. S. da C. **Oralidade, mediações e digital storytelling: potencialidades e a afirmação das narrativas do sujeito.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. Anais... Salvador, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_; **Vidding: leitura subversiva do cânone.** In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p.233-265.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Temas multidisciplinares). Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTAELLA, Maria Lucia. **Comunicação e educação: desafios da atualidade** In ECCO, I. L.; JÚNIOR, E. M. 2013. Anais da 10ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional (JORNATEC). Florianópolis: Sesc/SC.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 22, dez. 2003. p.23-32. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>> Acesso em 27 de maio de 2014.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet 3ª. 2002.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>> Acesso em 11 de junho de 2014.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. King's College, Londres. outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel. Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas SP: Mercado de letras, 2012. p:69-92.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: Uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 3ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOOLAN, Michael J. **Narrative : a critical linguistic introduction**. London: Routledge, 1988. xviii, 282p.

## APÊNDICE A - Tópico guia entrevista em grupo

<b>Questões norteadoras</b>
O que vocês acharam dos vídeos assistidos? Gostaram ou não?
No primeiro encontro, quando apresentamos a ideia da atividade, o que vocês acharam da proposta de produzir narrativas digitais ao invés do relatório escrito? Quais eram as expectativas de vocês?
Essas expectativas se concretizaram? Refletindo sobre o trabalho desenvolvido vocês consideram que os resultados foram ou não os esperados? Por quê?
Vocês costumam relatar as visitas técnicas que fazem por meio de relatórios escritos. Quais as diferenças que vocês observam entre relatar experiências por meio de relatórios escritos e relatar experiências por meio de narrativas digitais?
Vocês sentiram-se motivados em relatar a visita técnica com a proposta da produção de narrativas digitais? O que motivou (ou desmotivou) vocês?
Durante a atividade vocês tiveram alguma dificuldade relacionada aos recursos tecnológicos? Quais foram? Vocês acham que essas dificuldades influenciaram na produção das narrativas? Afetaram de alguma forma o relato de suas experiências?
Nesse trabalho, para relatar a experiência de visita técnica vocês podiam usar além da linguagem escrita, fotos, mapas, desenhos, músicas, efeitos sonoros, narração, vídeos.... Vocês usaram esses outros recursos? E como foi isso? Fácil, Difícil...
Com essa possibilidade vocês acham que tiveram mais liberdade para narrar a visita como queriam? Isso foi bom ou ruim? Por quê?
O fato de ter outros recursos contribuiu para vocês se expressarem ou não? Isso ajudou ou não vocês a narrarem melhor à visita técnica? Vocês ficaram mais satisfeitos (ou não) com o resultado?
O que vocês acharam desse momento de exibição dos vídeos no grupo? Saber que as narrativas digitais seriam mostradas motivou ou intimidou vocês?
Enquanto vocês estavam produzindo as suas narrativas vocês começaram a pensar sobre a visita de maneira diferente? Nessa atividade mudou a maneira de vocês verem o que tinha visto?
E agora vendo o trabalho dos colegas? Mudaram algum ponto de vista? Refletiram? Eles viram coisas que vocês não viram?
Durante a produção das narrativas vocês trabalharam sozinhos ou em grupo? Houve uma colaboração, troca de ideias entre os colegas?
Vocês acham que esse trabalho desenvolvido foi importante? Por quê? Vocês aprenderam alguma coisa com essa atividade? O que vocês aprenderam?
Qual foi /ou foram os principais desafios que vocês enfrentaram na produção das narrativas digitais?
Alguém gostaria de comentar algo mais sobre a experiência de produzir narrativas digitais? Falar sobre algum ponto que não foi mencionado?

## APÊNDICE B – Questionário dirigido aos professores

Esse questionário faz parte da pesquisa que tem como objetivo refletir sobre a prática de relatar experiências de campo, costumeiramente feita por meio de relatórios escritos, quando desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais. Não há respostas certas nem erradas e sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados pela pesquisa.

Desde já agradeço sua participação.

Em caso de dúvidas entre em contato com a pesquisadora.

**1) Desconsiderando a atividade desenvolvida na pesquisa de produção de narrativas digitais, responda com que frequência você... (Marque uma opção por linha).**

	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Várias vezes
Produziu ou editou vídeo para entretenimento e/ou postagem na internet				
Produziu ou editou vídeo para fins educativos (mostrar em sala de aula)				
Desenvolveu alguma atividade em que os alunos produzissem vídeos				
Solicitou que os alunos relatassem suas experiências por meio de vídeos				

**2) Quais objetivos de sua disciplina ministrada aos alunos da turma de hospedagem estão relacionados à atividade de produção de narrativas digitais?**

---



---



---



---



---

**3) Você considera que a proposta desenvolvida contribuiu para o alcance desses objetivos? Comente**

---

---

---

---

---

---

---

**4) Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da atividade proposta de relatar visitas técnicas por meio da produção de narrativas digitais?**

---

---

---

---

---

---

---

**5) Como você qualificaria a atividade de produção e socialização de narrativas digitais desenvolvida com a turma do 3º ano do Ensino médio integrado à educação profissional com habilitação em hospedagem?**

- ☐ PÉSSIMA
- ☐ RUIM
- ☐ REGULAR
- ☐ SATISFATÓRIA
- ☐ ÓTIMA

**6) Você desenvolveria uma atividade semelhante à realizada na pesquisa com outra(s) turma(s)? Comente**

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Questionário dirigido aos alunos

Esse questionário faz parte da pesquisa que tem como objetivo refletir sobre a prática de relatar experiências de campo, costumeiramente feita por meio de relatórios escritos, quando desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais. Não há respostas certas nem erradas e sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados pela pesquisa.

Desde já agradeço sua participação, em caso de dúvidas chame a pesquisadora.

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Você trabalha?** ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, em qual(is) período(s)? ( ) Vespertino ( ) Noturno

**1) Equipamentos ou recursos aos quais tenho acesso/disponível (Marque quantas opções houver).**

- ( ) Computador em casa
- ( ) Computador na escola
- ( ) Computador no trabalho
- ( ) Internet em casa
- ( ) Internet na escola
- ( ) Internet no trabalho
- ( ) Internet móvel (por exemplo, 3G)
- ( ) Internet em *lan house*
- ( ) Tablet
- ( ) Notebook ou netbook
- ( ) Celular Pessoal
- ( ) Celular com acesso à internet
- ( ) Console de Games (Playstation, Xbox, outros)

**2) Marque todos aqueles recursos que já foram utilizados por você na escola ou fora dela (Marque quantas opções houver).**

- ( ) Acesso a portais de pesquisa
- ( ) Acesso a redes sociais e bate-papo
- ( ) Digitação de trabalhos

- ( ) Construção de apresentações digitais (Prezi, PowerPoint, etc.)  
 ( ) Criação de blog ou página na internet  
 ( ) Participação em curso online  
 ( ) Envio ou publicação de material na internet (ex: textos em blog)  
 ( ) Edição e manipulação de imagens digitais  
 ( ) Edição e manipulação de sons digitais

**3) Sobre sua experiência com a edição e produção de vídeos ANTES de produzir sua narrativa digital durante a pesquisa (Marque uma opção por linha)**

	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Várias vezes
Produziu um vídeo para dar de presente a um amigo ou familiar				
Editou ou produziu um vídeo na escola para um trabalho escolar				
Produziu um vídeo para o trabalho, onde atua profissionalmente				
Produziu um vídeo para entretenimento e/ou postar na internet (Sobre que assunto? _____)				

**4) Das etapas e recursos usados na produção dos vídeos, você considera**

	Fácil	Normal	Difícil	Não fez
Escolha do tema e foco da narrativa				
Criação do roteiro				
Escrita do texto a ser narrado				
Criação da legenda e título				
Coleta e seleção de músicas, efeitos sonoros				
Coleta e seleção de imagens, fotos e/ou vídeos				
Gravação da narração em áudio				
Gravação de vídeo (filmagem)				
Manipulação de imagem				
Manipulação de som				
Edição dos materiais coletados no <i>Movie Maker</i>				

**5) Você acha que com essa atividade aprendeu alguma habilidade e/ou conhecimento relacionado aos recursos tecnológicos que antes não sabia?**

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

**6) Se em outro momento algum professor sugerisse uma atividade semelhante a que foi feita, você gostaria de fazer uma narrativa digital novamente?**

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO                      ( ☐ ) TALVEZ

**7) Após produzir e compartilhar uma narrativa digital na escola, você sentiu-se instigado a fazer um vídeo em casa, sozinho ou com os amigos por outros motivos?**

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

**8) Refletindo sobre a atividade feita, o que você achou da experiência de produzir e compartilhar narrativas digitais? Foi um trabalho significativo para você? Comente:**

---

---

---

---

---

---



## APÊNDICE D – Dicas para elaboração do roteiro

*Não há fórmulas prontas para produzir narrativas digitais, mas é possível apresentar um **roteiro** que ajudará você a elaborar sua narrativa. Para encontrar o foco de sua narrativa é importante levar em consideração nosso público alvo e os propósitos dessa atividade. Considere também o impacto, boas narrativas têm um impacto sobre o público ao fazê-lo, rir, chorar ou ensinar-lhe algo interessante.*

*Seja criativo!*

### CRIAÇÃO DO ROTEIRO

#### Identificar os acontecimentos e o modo como serão narrados

- Em que ordem os acontecimentos serão sequenciados?
- Você enfatizará o conflito da narrativa, ou seja, retratará um momento de tensão que terá um desfecho?
- Que tom (s) emocional você quer dar a sua narrativa (melancólico, sarcástico, de suspense, dramático, engraçado...)?
- Há clareza e coesão entre as partes? A narrativa está repetitiva?


#### Escolher os recursos visuais e sonoros

- Que imagens vêm à mente para retratar os momentos da narrativa? Você tem essas imagens ou precisa encontrá-las ou criá-las?
- Que palavras serão faladas e como serão faladas na gravação?
- Que músicas serão usadas para dar o ritmo escolhido à narrativa?
- Os recursos visuais e sonoros escolhidos interagem entre si? Qual a sua relação com a temática narrada?
- Qual ângulo e enquadramento da câmera são adequados a cena? Onde, quando e quem será envolvido nessa gravação (caso ocorra)?
- Quais legendas serão adicionadas a narrativa digital?
- Os sons e imagens respeitam a lei de direitos autorais?

#### Avaliar e revisar

- Como essa narrativa digital poderia ser melhorada?
- O que parece funcionar e o que parece não funcionar no roteiro?
- Algum aspecto interessante foi deixado de lado?

**ANEXO A – TCLE alunos**

 UESC	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA GABINETE DO REITOR</p> <p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS - CEP SH</p>
---	--

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO”, que fará entrevistas, tendo como objetivo refletir sobre a prática de relatar experiências de campo, costumadamente feita por meio de relatórios escritos, quando desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais. Nesse contexto, narrativas digitais são os relatos das experiências de campo produzidas em formato de vídeo, podendo envolver fotos e outras imagens, narração oral gravada, música, dentre outros materiais.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista. Também será desenvolvida uma oficina sobre a produção das narrativas digitais para auxiliar a turma nessa atividade pedagógica, que acontecerá durante as aulas de Língua Portuguesa e hospedagem. Essa oficina será ministrada pela pesquisadora e estudante de mestrado Daniele Souza Freitas Pacheco em parceria com professores das disciplinas mencionadas. Estas medidas serão realizadas na Escola de Ensino Médio Engenheiro Annes Gualberto.

Os riscos desta pesquisa serão mínimos e estão relacionados ao possível constrangimento de seu filho(a)/dependente por ser filmado; pela presença em sala de aula dos pesquisadores e ao possível desconforto gerado com a atividade de produzir narrativas digitais, relacionada às disciplinas à qual os alunos estão matriculados com condicionamento de avaliações, por ser uma atividade de aprendizado que pode ser considerada nova para alguns. O participante será atendido prontamente caso algum desconforto venha a ocorrer, os pesquisadores buscarão tranquilizar o participante por meio do diálogo individual e

caso queira ele (a) não participará das atividades que causaram constrangimento.

A participação nesta pesquisa não é obrigatória, o(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento e sem qualquer tipo de prejuízo relacionado as notas e/ou avaliações de seu filho(a)/dependente.

Este estudo não deverá beneficiar seu(ua) filho(a)/dependente diretamente, mas a sua participação contribuirá para a ampliação dos métodos de documentação e relato de experiências de campo na comunidade escolar. A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa através das informações a seguir:

**Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite** - Pesquisador responsável

Telefone: (48) 3721-2336

Celular: (48) 8454-5595 *E-mail:*

tleite@cce.ufsc.br

Endereço: Departamento de Artes e Libras / Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina Prédio B - Sala 007  
Campus Universitário, Trindade – Florianópolis-SC. 88040-900

Ass: \_\_\_\_\_

**Prof. Daniele Souza Freitas Pacheco** - Pesquisador

Telefone: (48)32556127 Celular: (48) 88456640 *E-mail:*

dani.s.freitas@gmail.com

Endereço: Rua Alzemiro Avelino, 267, Imbituba – SC. 888780-000

Ass: \_\_\_\_\_

**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –  
CEPSH/UDESC**

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:  
cepsh.reitoria@udesc.br

Florianópolis – SC 88035-001

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a participação do(a) seu(ua) filho(a)/dependente.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo neste estudo os procedimentos ao qual meu(minha) filho(a)/dependente será submetido e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.


Nome por extenso

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

**ANEXO B – TCLE professores**

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS - CEP SH</p>
---	---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO”, que tem como objetivo refletir sobre a prática de relatar experiências de campo, costumeiramente feita por meio de relatórios escritos, quando desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais. Nesse contexto, narrativas digitais são os relatos das experiências de campo produzidas pelos alunos em formato de vídeo, podendo envolver fotos e outras imagens, narração oral gravada, música, dentre outros materiais.

Sua participação consistirá em permitir a presença dos pesquisadores em suas aulas com a turma do terceiro ano do curso de Ensino médio integrado à educação profissional com habilitação em hospedagem, para fazer gravações em áudio e vídeo; e participar do desenvolvimento de uma oficina sobre a produção de narrativas digitais para a turma. Essa oficina será elaborada e ministrada juntamente com a pesquisadora Daniele Souza Freitas Pacheco e tem como objetivo auxiliar a turma nessa atividade pedagógica, que acontecerá durante as aulas de Língua Portuguesa e hospedagem. Também será desenvolvida uma entrevista. Estas medidas serão realizadas na Escola de Ensino Médio Engenheiro Annes Gualberto. Serão previamente marcados a data e horário para a realização da oficina e da entrevista.

A participação nesta pesquisa não é obrigatória, o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os riscos desta pesquisa serão mínimos e estão relacionados ao possível constrangimento por envolver filmagem dos sujeitos envolvidos; pela presença em sala de aula dos pesquisadores. E, ainda, pela iminência de conflitos de interesses própria da relação de poder,

característica entre alunos e professores de forma geral, prevista na Resolução 466/2012 do CNS, item V.6 b. O participante será atendido prontamente caso algum desconforto venham a ocorrer, os pesquisadores buscarão tranquilizar o participante por meio do diálogo individual e caso queira ele(a) não participará das atividades que causaram constrangimento.

Este estudo não deverá beneficiar você diretamente, mas a sua participação contribuirá para suscitar discussões sobre a produção de narrativas digitais em sala de aula tendo em vista o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em contexto educativo e provocar a reflexão sobre os métodos de documentação e relato de experiências de campo dos alunos, bem como sobre os processos mais gerais de letramento no contexto atual.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa através das informações abaixo:

**Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite** - Pesquisador responsável  
(orientador)

Telefone: (48) 3721-2336

Celular: (48) 8454-5595 *E-mail:*

tleite@cce.ufsc.br

Endereço: Departamento de Artes e Libras / Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina Prédio B - Sala 007  
Campus Universitário, Trindade – Florianópolis-SC. 88040-900

Ass: \_\_\_\_\_

**Prof. Daniele Souza Freitas Pacheco** - Pesquisador (estudante de mestrado)

Telefone: (48)32556127 Celular: (48) 88456640 *E-mail:*

dani.s.freitas@gmail.com

Endereço: Rua Alzemiro Avelino, 267, Porto da Vila - Imbituba – SC.  
888780-000

Ass: \_\_\_\_\_

**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –  
CEPSH/UDESC**

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:  
cepshe.reitoria@udesc.br

Florianópolis – SC 88035-001

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo neste estudo os procedimentos ao qual serei submetido e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

## ANEXO C – Parecer comitê de ética



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE SANTA CATARINA - UDESC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Um olhar sobre a produção de narrativas digitais no ensino médio

**Pesquisador:** Tarcísio de Arantes Leite

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 35027914.4.0000.0118

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 878.043

**Data da Relatoria:** 20/11/2014

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa de mestrado da aluna Daniele Souza Freitas Pacheco, correspondente à linha de pesquisa de Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia - Grande Área 7, Ciências Humanas e Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite - Pesquisador Responsável.

Essa proposta de estudo surgiu da necessidade de ampliação dos métodos de documentação e relato de experiência de campo dos alunos do curso de ensino médio profissionalizante, costumeiramente desenvolvidos por meio de relatórios escritos. Como alternativa, sugere-se a produção de narrativas audiovisuais com base na metodologia de Digital Storytelling. O foco da pesquisa constitui-se em como os sujeitos envolvidos (re)significam a experiência de relatório por meio da produção de narrativas digitais. Com uma abordagem qualitativo-interpretativista, busca-se triangular os dados gerados a partir de entrevistas em grupo, observação participante e análise dos vídeos produzidos pelos alunos. A pesquisa será fundamentada na reflexão dos dados obtidos com base nas concepções educacionais de Freire, teorias sobre a narrativa (Bruner), estudos de letramento (Kleiman, Rojo), metodologia de Digital Storytelling (Lambert, Hartley e McWilliam) dentre outros. Por fim, o estudo almeja suscitar discussões sobre o uso das TICs, múltiplas

**Endereço:** Av. Madre Benvenuta, 2007

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANÓPOLIS

**Telefone:** (48)3321-8195

**Fax:** (48)3321-8195

**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br





Continuação do Parecer: 878.043

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Processo Aprovado.

FLORIANOPOLIS, 19 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Luciana Dornbusch Lopes**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av.Madre Benvenutta, 2007      **CEP:** 88.035-001  
**Bairro:** Itacorubi  
**UF:** SC      **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3321-8195      **Fax:** (48)3321-8195      **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br